

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

VIVÊNCIAS DE UM ESTÁGIO E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Prof. Orientador: Doutor Rui Garganta

Prof. Cooperante: Mestre José Soares

Cristina Rodrigues Sousa

Setembro, 2013



RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Relatório de Estágio Profissional
apresentado à Faculdade de Desporto da
Universidade do Porto, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino
da Educação Física nos Ensinos Básico
e Secundário ao abrigo do Decreto-Lei
nº74/2006 de 24 de março e do Decreto-
Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Prof. Orientador: Doutor Rui Garganta

Prof. Cooperante: Mestre José Soares

Cristina Rodrigues Sousa

Setembro, 2013

Ficha de Catalogação

Sousa, C. (2012). Relatório de Estágio Profissional. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março e do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, SER PROFESSOR, FEEDBACK PEDAGÓGICO

Dedicatória

A ti Filipe, a ti Mãe!

Agradecimentos

Ao Filipe por todo o carinho, amor e incentivo que me deu a cada dia que passava, e que sem ele não seria possível concluir esta etapa da minha vida.

Aos meus pais, que tudo fizeram para poder atingir o sucesso, nomeadamente a minha mais que tudo, mãe.

Aos meus colegas de estágio, que foram fantásticos com a partilha, ajuda e incentivo que transmitiam.

Ao Senhor Dias e á D. Ana pela disponibilidade e conversas desenvolvidas ao longo de todo o ano.

Ao Professor José Soares e Rui Garganta pela disponibilidade e transmissão dos conhecimentos.

À minha afilhada que nasceu este ano, e pouca atenção lhe dei pela falta de tempo.

À Xana, pelas brincadeiras que me fizeram muitas vezes aliviar o stresse

A todos os que referi e que trago para sempre no coração,

Um grande Obrigada.

Índice Geral

Resumo	XV
Abstract	XVII
Résumé	XIX
Lista de abreviaturas	XXI
1. INTRODUÇÃO	1
2. DIMENSÃO PESSOAL.....	7
2.1 Enquadramento biográfico	9
2.2 Expectativas em relação ao estágio pedagógico	10
2.3 Entendimento de estágio profissional	12
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	15
3.1 Referência ao Contexto Legal, Institucional e Funcional do Estágio Profissional.....	17
3.2 Ser professor	18
3.3 Professor reflexivo	21
3.4 Escola Secundária D. Dinis - Santo Tirso	23
3.5 A turma 8ºA e respetiva relação.....	25
3.6 Núcleo de estágio	28
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	31
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	33
4.1.1 Conceção	33
4.1.2 Planeamento.....	34
4.1.3 Realização	38
4.1.4 Avaliação	43
4.2. Área 2 e 3 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade .	48
4.2.1. Direção de Turma	48
4.2.2. Atividade de Referência – <i>Mexer é Viver</i>	52
4.3. Área 4 – Desenvolvimento Profissional.....	55
4.3.1 Revisão da literatura – “Importância do feedback pedagógico”	55
4.3.1.1 Introdução.....	55

4.3.1.2 A Relação Pedagógica Na Escola.....	56
4.3.1.3 Aproximação ao Conceito de Feedback Pedagógico	58
4.3.1.4 Fundamento para o Feedback Pedagógico.....	60
4.3.1.5 Tipos de feedback	62
4.3.1.6 Conhecimento da Performance Versus Conhecimento do Resultado.....	63
4.3.1.7 Feedback Pedagógico enquanto Variável Multidimensional	64
4.3.1.8 Dimensão Objetivo	64
4.3.1.9 Dimensão Forma	65
4.3.1.10 Dimensão Direção	66
4.3.1.11 Dimensão Momento	66
4.3.1.12 Dimensão Referencial Geral.....	66
4.3.1.13 Conclusão.....	67
4.3.1.14 Bibliografia.....	68
5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO.....	71
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
7. ANEXOS	XXIII

Índice de quadros

Quadro 1- Informação sobre as notas da turma 8ºA nos anos anteriores.....	26
---	----

Índice de anexos

Anexo 1 – Planificação das aulas no 2º período	XXV
Anexo 2- Unidade Temática de Voleibol 8ºA.....	XXVIII
Anexo 3- Plano de aula pertencente ao 3º Período	XXIX

Resumo

A formação ao longo de toda a vida representa uma característica importante da pessoa que envereda pela área da docência. Nesta perspetiva e no âmbito do Estágio Profissional do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário foi elaborado este relatório relativo à experiência vivenciada na Escola Secundária D.Dinis em Santo Tirso.

Através deste relatório encontram-se registados momentos da prática pedagógica vivida ao longo do ano letivo, nomeadamente dificuldades, sucessos, desafios, estratégias, que tornaram este percurso único, num turbilhão de emoções e acima de tudo uma mais-valia para o carácter pessoal, fazendo-me crescer como professora, como pessoa, e que me acompanharão para o resto da vida alicerçando uma futura carreira como docente.

A análise crítica e reflexiva de momentos vividos ao longo do estágio são constantes e contínuos ao longo do trabalho, não esquecendo o enquadramento do mesmo estágio e relatório no enquadramento da prática profissional da docência.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, SER PROFESSOR, FEEDBACK PEDAGÓGICO.

Abstract

The formation over a lifetime represents an important characteristic of the person who's choosing the teaching area. In this perspective and within the traineeship of 2nd Cycle in Teaching Physical Education on basic and Secondary Teachings was prepared this report related to the lived experience on Secondary School, D. Dinis in Santo Tirso.

Through this document are recorded moments of the pedagogical practice experienced throughout the school year, including difficulties, successes, challenges, strategies, that made this route unique, on a whirlwind of emotions and above all an asset to the personal character, making me grow as a teacher, as a person, and which will follow me for the rest of my life, being the basis on a future career as a teacher.

The critical and reflexive analyses of experienced moments during the internship are constant and continuous throughout the work, not forgetting the framework of the same stage and report, on the framework of professional practice of teaching.

Key - words: PHYSICAL EDUCATION, VOCATIONAL STAGE, SCHOOLMASTER, TEACHING FEEDBACK.

Résumé

La formation au cours d'une vie est une caractéristique importante d'un enseignant. Dans cette perspective et pour le stage professionnel du second cycle en enseignement de l'Éducation Physique et Sportive en collège et lycées, le présent rapport a été établi sur l'expérience vécue au Collège D. Dinis à St Tirso.

À travers ce rapport sont enregistrés les moments de la pratique pédagogique tout au long de l'année scolaire, y compris les difficultés, les réussites, les défis, les stratégies, tout ce qui a fait de cette expérience, un tourbillon d'émotions et surtout un atout pour ma personnalité, me faisant grandir en tant qu'enseignante, en tant que personne. Sans aucun doute, elles me suivront tout au long de ma vie, dans une future carrière en tant qu'enseignante.

Une analyse critique et une réflexion des moments vécus au cours du stage sont constants et continu tout au long de l'oeuvre, comprenant aussi le cadre du stage et le cadre de la pratique professionnelle de l'enseignement.

Mots-clés: ÉDUCATION PHYSIQUE, STAGE PROFÉSSIONNEL, ÊTRE ENSEIGNANT, FEEDBACK PÉDAGOGIQUE.

Lista de abreviaturas

DT – Diretor de Turma

ESDD – Escola Secundária de D. Dinis

EP – Estágio Profissional

MI – Membros Inferiores

MEC- Modelo de estrutura de conhecimentos

1.INTRODUÇÃO

A aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de um Mestrado em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida (adaptado de Costa, 1996). O mesmo autor refere que se deve estar consciente que os candidatos a professores de Educação Física começaram a aprender o que é a Educação Física e o que significa ser professor nesta disciplina, através das experiências que viveram enquanto alunos dos ensinos básicos e secundário durante 12 anos e mais de 10 mil horas de exposição a ideias pedagógicas.

O Estágio Profissional (EP) está inserido no 2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, mais especificamente nos 3º e 4º semestres e é constituído pela Prática de Ensino Supervisionada (estágio anual em contexto real de ensino na escola) e pelo Relatório Final de Estágio Profissional, que tem que ser defendido perante um júri em provas públicas. Esta é uma etapa fundamental para a nossa formação pois representa a última etapa do nosso percurso académico como mestres, transitando assim, de forma progressiva, do papel de estudante para o papel de docente.

A fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.

O Professor de Educação Física marca a diferença na sua prática, pois possui uma formação multilateral sustentada em conhecimentos variados em diversas áreas, como por exemplo a antropologia e a psicologia. “O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento com um futuro de possibilidades e um passado de experiências” (Alarcão, 1987:43)

Nesta perspetiva de crescimento profissional e pessoal, este trabalho aqui desenvolvido surge no âmbito da apresentação à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto o solicitado Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. O estágio relatado teve lugar na Escola D. Dinis, no período de 1 de setembro a 15 de junho, sob orientação do Professor Cooperante José Soares e o Professor orientador da Faculdade Rui Garganta.

O objetivo deste relatório centra-se obviamente no relato das experiências vividas no contexto prático mas tendo como pano de fundo os trabalhos e ideologias de autores com trabalho reconhecido nesta área. A reflexão crítica, como não poderia deixar de ser, num relatório, é transversal a este trabalho, tornando este documento único e com um vinco pessoal muito forte.

Assim sendo, o relatório encontra-se dividido em 3 partes fundamentais para que a sua leitura seja mais fácil. Iniciando numa perspetiva pessoal através de um enquadramento biográfico, e as expectativas em relação ao estágio, segue-se um enquadramento da prática profissional fazendo referência ao contexto legal, institucional e funcional do estágio profissional, ser professor, professor reflexivo, Escola Secundária D. Dinis - Santo Tirso, a turma 8ºA e respetiva relação e núcleo de estágio.

Termino este relatório com um capítulo relativo à prática profissional propriamente dita que na componente da prática de ensino supervisionada está definida em três áreas de desempenho que no presente relatório seguem a seguinte ordem: Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem que se inicia com as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação. A área 2 e 3 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade engloba atividades não letivas assumindo como objetivo a integração do estudante-estagiário na comunidade educativa, pelo que este deve procurar desenvolver um conhecimento do contexto, bem como envolver-se nas atividades que ultrapassam o âmbito da lecionação da turma que acompanha, fazendo referência à direção de turma e à atividade “Mexer é Viver”. E por fim na área 4- Desenvolvimento Profissional pretende-se desenvolver a competência profissional, numa lógica de procura permanente do saber através da reflexão, em que foi realizado um trabalho de revisão da literatura acerca do *feedback* pedagógico. Estas competências procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o estagiário terá de dominar para exercer a profissão de ser professor de Educação Física.

Este relatório tem como suporte o Projeto de Formação Individual (PFI) realizado e apresentado no início do ano letivo e metodologia descritiva e crítico-reflexiva.

2. DIMENSÃO PESSOAL

2.1 Enquadramento biográfico

A elaboração de um relatório de atividade, implica sempre uma componente subjetiva, dado que os acontecimentos, são interpretados de forma diferente por cada um de nós, dependendo das vivências passadas, da personalidade, enfim, daquilo que somos enquanto Pessoa. Não poderia deixar de fazer uma pequena resenha do percurso que me levou ao ensino da Educação Física.

Desde pequena, o meu gosto pela prática desportiva foi notório, na escola sempre que a oportunidade surgisse, juntava-me aos rapazes para jogar futebol, basquetebol, todos as modalidades que fossem possíveis.

A disciplina de Educação Física era a que mais gostava, na qual o meu empenho e interesse eram máximos. Lembro-me de não parar de questionar o professor sobre os aspetos técnicos para poder melhorar nas modalidades com mais dificuldades. Apesar deste grande interesse pela área do desporto no decorrer dos meus estudos, no 9º ano, ano de escolhas importantes para o futuro de qualquer aluno, surgiram dúvidas quanto a área em que deveria prosseguir os meus estudos. A escolha refletida recaiu sobre a área de desporto. Apesar de difícil, a escolha revelou-se acertada, dado que me sentia bastante satisfeita com o curso que estava a frequentar e então senti que tinha feito a escolha acertada e que estava no percurso certo.

Com o término do secundário, não me restaram dúvidas de que a minha vontade era seguir para o curso superior de desporto. É importante referir neste contexto a importância que teve um professor de Educação Física que tive, excelente, e que me fez apaixonar pela profissão do ensino da educação física. Nunca tinha tido um professor que gostasse tanto da sua profissão como ele demonstrava. As aulas eram fantásticas e posso afirmar que aprendi muito daquilo que sei hoje a nível prático, pois o seu empenho em ensinar era extraordinário daí a plena concordância com Costa (1996), já referido anteriormente.

Ainda durante este período do secundário fora do âmbito escolar praticava futebol no clube da minha residência, e natação para estar preparada para enfrentar os pré-requisitos que viriam no fim do secundário

Concluído o secundário e os pré-requisitos, ingressei no curso de Desporto e Lazer - Condição Física em Coimbra, na Escola Superior de Educação. É enorme a satisfação e o orgulho de ter realizado os meus estudos na fantástica cidade de Coimbra. Foi uma experiência de vida única, que deixou a sua marca e continua a deixar imensa saudade. O curso superior estava direcionado para a área da Condição Física, inclusive o estágio curricular do 3º ano que foi realizado no Holmes Place de Coimbra.

Terminada a licenciatura, concorri para as piscinas municipais do concelho onde resido- V.N. Famalicão, e desde então e já lá vão 3 anos que mantenho a minha atividade profissional neste âmbito dando aulas de natação e hidrogen stica. Revela-se importante referir que o estágio curricular no 3º ano, com maior liga o   área de *fitness* tem se revelado muito importante para a área da hidrogen stica.

Finalizo esta apresenta o referindo que também escrevo notícias de futebol para um *site* como *freelancer*, atividade esta que apesar de difícil concilia o com os estudos, me permitiu uma ajuda significativa no financiamento dos mesmos. De momento para completar a minha forma o acad mica era importante a consecui o da forma o no 2º ciclo, pelo que ingressei no presente mestrado que me proponho a finalizar com a apresenta o do presente trabalho.

2.2 Expectativas em rela o ao estágio pedagógico

O estágio corresponde ao culminar de todo um percurso teórico, ao longo de 4 anos e   sem dúvida um momento fulcral, momento este, em que devemos conseguir transpor todos os conhecimentos teóricos para a prática. E neste sentido Bento (1995, p.51) advoga que “a teoria   uma prática pensada, imaginada e refletida e que a prática   uma teoria ou conjunto de conhecimentos   vista, uma prática culminante no horizonte da teoria”, e de facto ambas são indispensáveis para o professor, criando desta forma uma interliga o, impossível de separar.

O estágio proporciona o contacto direto com a profissão que desejamos e é uma mais-valia, porque representa o primeiro contacto com a profissão, a oportunidade de conhecer a realidade de ser professor, muito para além do que os livros nos transmitem.

O Estágio Profissional entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar (Matos, Z. 2011).

Desta forma, o projeto de formação tem como objetivo a formação do professor, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação (Matos, Z, 2011).

De acordo com a autora, o projeto de formação é o momento em que o estagiário faz a junção/interligação da teoria com a prática no contexto real de ensino, a escola. E é através desta formação inicial que nos tornamos efetivamente professores, assimilando os conhecimentos necessários para promover um ensino eficaz, dotado de qualidade.

Com todas estas confluências criei uma expectativa em relação ao estágio, pois seria neste âmbito que passaria da teoria para a prática podendo desta forma vincar as minhas competências adquiridas durante o processo de formação até ao primeiro dia de estágio. Nas palavras de Bento (1995, p.52) encontro uma realidade inigualável quando o autor afirma que “a ação pedagógica é tão complexa e está sujeita a tantas e em parte desconhecidas influências que não é possível esclarecê-la de um modo inequívocos por meio de uma teoria”.

Estas palavras revelam claramente que o professor não é um ser diferente dos outros, não age unicamente com os conhecimentos pedagógicos que possuí, mas baseia-se também nas suas crenças, no que o rodeia social e culturalmente, daí a teoria não poder ser considerada infalível, pois existem

muitas mais preponderâncias no ensino que ultrapassam a teoria, a pedagogia, tornando-se uma ação de extrema complexidade.

Segundo Queiroz (2001, p. 101), “o papel do professor é fazer que os alunos adquiriram certos saberes, presentes, em geral, nas matérias escolares, participando, além disso, da educação no sentido mais amplo, preparando-o para a vida em sociedade”, e foi nesse sentido que dirigi as minhas expectativas em relação ao trabalho que queria desenvolver com a turma, sempre com o intuito de que para além da disciplina, conseguisse transmitir-lhes bons valores que pudessem aplicar na vida em sociedade.

Os futuros professores, são como que uma espécie de híbridos que, não deixando de ser alunos, assumem o papel de professores. É aqui que reside a sua especificidade. O seu problematizar e o seu questionar deverão recair, assim nos parece, sobre a prática pedagógica, embora pouco experienciada ainda. Sugeriríamos assim que os futuros professores fossem colocados em situação de experiência direta mais cedo, não criando um fosso entre a teoria e prática, mas antes possibilitando o “aprender fazendo” (Alarcão, 1996).

De facto esta tarefa de ser aluno e professor em simultâneo cria em mim uma inquietação, inquietação esta que denomino de saudável, pois através dela procuro desempenhar o melhor possível as tarefas que se avistavam como preponderantes.

2.3 Entendimento de estágio profissional

O Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão (Matos, Z, 2011).

A formação de professores, de acordo com Carreiro da Costa (1991), é entendida como o período em que eles adquirem os conhecimentos científicos pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a

carreira docente. Concorde em absoluto com esta opinião porque foi nesta fase que adquiri uma nova bagagem de saberes, de informações que nunca em quatro anos de estudos tinha pensado ou vivido.

No âmbito de uma experiência em que o estudante estagiário vai assumir a condução do processo de ensino/ aprendizagem e tudo aquilo que o envolve, desde a conceção, planeamento, realização e avaliação de uma turma da responsabilidade do professor cooperante, torna-se crítico que usufrua de um clima favorável, de trabalho cooperativo com os colegas do núcleo de estágio e de apoio de uma estrutura de aconselhamento e supervisão que fomenta a passagem gradual de uma participação periférica legítima mais dependente para uma participação progressivamente mais autónoma e confiante, em que todos os elementos da atividade de ensino estão presentes, faltando apenas o vínculo contratual (Nascimento e Farias, 2012).

Estas afirmações retratam o que me aconteceu como estagiária e que de uma forma geral atinge todos os estagiários, pois passamos de uma participação dependente para uma participação mais autónoma com o desenrolar do ano letivo. Esta participação mais autónoma advém da segurança que vamos acarretando com a experiência, pois sentimo-nos mais a vontade para agir e intervir.

A necessidade de aprendizagem da profissão ocorrer em espaços reais de exercício é, assim, considerada fundamental não apenas no que concerne às atividades de ensino, mas também no que se refere aos restantes elementos da profissão, pelo que a imersão numa comunidade educativa durante um ano letivo completo é uma peça fundamental à formação de futuros professores. É neste contacto que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa (Nascimento e Farias, 2012). O espaço real ajuda o professor a ter uma melhor perceção do seu planeamento, dos exercícios que pode realizar, sendo fulcral o professor conhecer o espaço onde vai lecionar antes de iniciar a realização. Esta é mais uma prova de que o professor de Educação Física necessita de planificar antes de agir, e este é um aspeto relevante no início da nossa carreira.

Em total acordo com o que está acima descrito, saliento que o estágio é uma oportunidade única de iniciar a nossa profissão e não faria sentido iniciar este processo de outra forma, orientados para que as dificuldades sejam mais facilmente detetadas e corrigidas com a ajuda do professor cooperante que com a sua experiência torna-se uma mais-valia para melhorar o nosso ensino. O trabalho com os colegas de estágio é igualmente gratificante pela partilha de informação e troca de ideias. Sem estes pontos, o estágio não seria tão valioso e penso que ambos são aspetos muito importantes e fazem, no meu ver, um bom entendimento daquilo que é o estágio profissional, pois este é o ano em que devemos partilhar, ser corrigidos, ajudar, e é quando podemos errar.

O estágio dita a prática tão ansiada por nós, estagiários, pois é através da prática, que vivemos todos os momentos que a nossa profissão exige, é onde podemos expor a teoria adquirida. É o momento em que nos revelamos como professores e de forma consciente transmitimos os nossos valores, crenças, dando um pouco de nós.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 Referência ao Contexto Legal, Institucional e Funcional do Estágio Profissional

O Estágio Profissional constitui parte integrante do Mestrado, a fim de nos conduzir ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.. O EP é a última fase do mestrado, sendo frequentado no segundo ano do Mestrado, no terceiro e quarto semestre.

Tanto a estrutura como o funcionamento do Estágio Profissional consideram os princípios decorrentes no Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, tendo como grande objetivo alcançar a profissão de docente da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

A prática do estágio é supervisionada e organizada por um docente da Faculdade e por um Professor Cooperante pertencente à escola onde o estagiário desenvolve o Estágio Profissional. O supervisor da Faculdade está presente na escola em três momentos distintos, um em cada período letivo, de forma a acompanhar a evolução do aluno estagiário, fazendo em conjunto uma reflexão do que foi observado. Ainda sobre o supervisor, este orienta todo o relatório que o aluno tem de desenvolver.

O segundo, o Professor Cooperante, tem um papel mais presente, pois supervisiona todas as aulas que o estagiário leciona, e todos os documentos, são vistos pelo professor, sem nunca serem aplicadas sem a sua correção, caso seja necessário.

Este estágio profissional, não é remunerado, e faz parte deste processo um núcleo de estágio, com mais alunos estagiários para a realização desta formação final, nunca esquecendo que o professor titular da turma é o professor cooperante, que nos orienta nas funções inerentes a um professor de Educação Física. O EP teve início no dia 1 de setembro e prolongou-se até ao final do ano letivo, dia 15 de junho. As tarefas do estudante estagiário incidem em três áreas de desempenho, que refiro de seguida:

- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem
- Participação na Escola e Relações com a Comunidade

- Desenvolvimento profissional.

No final, o estagiário é avaliado sobre o estágio que realizou através da classificação atribuída de 0-20 valores, pelo Professor cooperante e pelo supervisor da faculdade. O ciclo de estudos fica não obstante completado, apenas com a apresentação e defesa do respectivo relatório.

3.2 Ser professor

Este relatório não estaria completo se a profissão e vocação de Professor não fosse bem explorada e decifrada.

Todo este percurso académico desde o secundário até este preciso momento em que me encontro a redigir, foi realizado com o intuito de atingir competências pessoais e profissionais fundamentais na arte de ser Professor.

É importante lembrar que o conceito de ser professor de hoje, é completamente distinto do que era à uns anos atrás. Verifica-se que o papel dos professores e da escola não se demonstra fácil nos tempos que correm e o professor adota cada vez mais responsabilidades que anteriormente pertenciam à família. Como referem Oliveira e Oliveira (1999), “os professores são elementos importantes no desenvolvimento social e pessoal dos jovens. Espera-se deles o exercício das funções de formador, transmitindo informações e valores fundamentais, ajudando o jovem a adotar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos, de refletir sobre as informações alternativas, a vida e o mundo, cuja característica primeira será a sua mutuação constante”. Não restam dúvidas de que os professores têm um papel cada vez mais ativo na escola e são membros indispensáveis para o desenvolvimento dos jovens. Este processo é possível, porque os professores não vivem isolados da sua personalidade e para além de ensinar as competências pedagógicas que lhes são exigidas, os mesmos transmitem valores, crenças que os alunos vão adquirindo, formando eles próprios as suas personalidades. No desenvolvimento social, o professor ocupa um papel muito importante porque lida com grupos de alunos todos eles distintos e deve ter a

capacidade de se adaptar e transmitir isso mesmo aos alunos para que eles possam fazer o mesmo.

A escola também é um elemento fundamental no processo de socialização, de formação da personalidade e os alunos deveriam sentir amor pela escola e não repúdio. Assim sendo passo a relembrar alguns autores de reconhecido mérito nesta área, cujos contributos são, no que diz respeito, a melhor forma de definir o “ser Professor”.

Contreras (1987) cit. por García (1995, p. 113), salienta que “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudante para professores, e por isso surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo.” Esta afirmação retrata o que se passou comigo neste ano de estágio, pois senti muitas dúvidas, podendo afirmar que todas as aulas estava ansiosa e penso que é muito característico o medo que temos em falhar pela falta de experiência. Para colmatar estes receios agarramo-nos à teoria que é a única fonte de informação que temos antes de iniciar a prática pedagógica.

Monteiro e Monteiro (1996), referem que o Professor não se preocupa apenas em planear e lecionar aulas, mas sim a um contexto bem mais complexo de trabalho. Esta citação indica que o papel do professor não se resume à prática, a docência ultrapassa a mera leção de aulas, passando por todo um processo pessoal e social que não é mencionado na profissão mas que acompanham o professor diariamente e que o obrigam a agir perante diversas situações, cabendo ao professor ter uma boa capacidade de improvisação.

“Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. (...) os professores tem de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos”. (Alarcão, 1996 p.177).

Um bom professor é uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, para o

conseguir, os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos (García, 1995). Esta mesma citação é comprovada através da caracterização da turma que realizei na primeira aula, como forma de poder conhecer os alunos, as suas carências, preferências, como poderemos ver mais à frente.

Em plena concordância com o autor García (1995) têm-se vindo a comprovar que o conhecimento dos professores se organiza e se transmite com base em histórias ou casos possuidores de realismo, vivacidade, significação pessoal, e que implicam não apenas componentes cognitivas, mas também afetivas. Como já referi acima, o professor não vive isolado da sua pessoa, do seu ser e consciente ou inconscientemente faz transmissão de valores, partilha histórias, momentos estes que devem ser favoráveis, úteis para que os alunos, seres mais novos, e que nos olham como pessoas responsáveis e modelos, possam seguir os nossos exemplos ou então servir simplesmente de base para a construção de uma identidade.

Por sua vez, Bento (2008 p.43) refere “ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que, para si próprio, é um valor.”

Em todas as ideias acima transcritas revejo o que idealizo na profissão de professor. Não faz sentido ser professor se não temos valores, crenças, e acima de tudo devemos procurar que os alunos nos percebam, porque ser professor é muito mais que estar presente numa aula e debitar matéria, exercícios... é acreditar nas crianças e adolescentes, é transmitir valores, é lutar a cada aula a cada dia que passa por uma educação melhor. Ser professor é uma profissão que está claramente relacionada com os conhecimentos, habilidades e aprendizagem continua e a isto está associado o gosto, a paixão pelo ensino, a vocação, dinamismo, persistência, motivação, criatividade, afetividade, responsabilidade e liderança. O papel do professor ultrapassa a mera transmissão dos conhecimentos, e passa por papéis como educador, orientador, ser amigo. A verdade é que cada professor é diferente, aprende com experiências e em contextos diferentes e lida ou convive com

peças diferentes, sendo a percepção, a reflexão e a reativação de cada vivência que promove o crescimento profissional (Ferreira et al., 2012).

3.3 Professor reflexivo

Um professor reflexivo será aquele que é capaz de se interrogar, analisando criticamente a sua própria prática e fazendo juízos de valor sobre o seu trabalho e o produto que dele resulta. (Amaral et al., 1996)

Antes de falar sobre o professor reflexivo é importante definir o que é a reflexão. Esta palavra derivada do latim “reflectere” significado voltar atrás. E este voltar atrás é precisamente aquilo que fazemos durante o ano de estágio, no final de cada aula ou de cada momento que achamos importante refletir. A reflexão permite olhar para o que aconteceu de uma outra forma, de uma forma mais madura, mais calma, podendo analisar pormenorizadamente cada passo, gesto e poder então justificá-lo. Este é o momento em que pensamos de forma consciente e através desse pensamento consciente adquirimos a capacidade de avaliar, verificar, analisar o que foi feito.

O próprio modelo de estágio criado pela faculdade, promove um desenvolvimento profissional que assenta numa elevada capacidade reflexiva na formação de professores críticos sendo exigido ao estagiário constantes reflexões sobre a sua prática pedagógica.

Alarcão (1996), relata que o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar. Com a mesma ideia Freire (1991: p.58) advoga que “ninguém começa a ser Educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

A reflexão requer na minha opinião, treino. Afirmando isto porque curiosamente no início do ano letivo, a reflexão era algo que tinha dificuldades em realizar. A falta de experiência, de não detetar sempre os meus erros, dificultavam esta tarefa, verificar, analisar e em plena concordância com Pollard e Tann (1987) cit. por García (1995) “os professores reflexivos precisam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas”. Era exatamente isto que fazia. No final das aulas, em diálogo com as minhas colegas de estágio, chegava sempre a uma conclusão e em parte foi essa comunicação que me ajudou a evoluir na reflexão, a detetar erros, a debater ideias diferentes.

“A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.” (Alarcão, 1996). Foi através da reflexão que tive a capacidade de enumerar algumas das minhas dificuldades enquanto professora e aos poucos colmatar essas mesmas lacunas. A reflexão oferece a capacidade de o professor repensar a sua prática, poder detetar erros e apresentar soluções.

Cabe-me realçar que a reflexão é algo que deve acompanhar o professor durante a sua carreira. Um ensino sem reflexão é na minha opinião um ensino ineficaz, sem progressões, condenado ao insucesso. A vida de um docente tem de estar interligada com a reflexão. Uma aula não pode ser lecionada e esquecida, como se a próxima fosse outra aula sem qualquer ligação. As aulas são como as séries, tem um guião, seguem um fio condutor, uma sequência lógica, e no final a reflexão crítica é fundamental para o diagnóstico do que possa ter corrido bem e mal, surgindo a necessidade de adaptar, mudar, caso seja necessário. É por isso um processo imprescindível na vida de um professor, sendo ele único, não podendo ser ensinado. Deste jeito, encontra-se abaixo transcrito um excerto de uma reflexão das minhas aulas.

“Relativamente à gestão do tempo e do espaço nesta aula, penso que melhorou, tendo feito a demonstração das figuras sem juntar os alunos para que todos pudessem ver como se realizava o monte e o desmonte da figura e para que essa transmissão da informação chegasse a todos da mesma forma.

Numa próxima aula de ginástica acrobática optarei por colocar os grupos separados, fazer a instrução sem ter a necessidade de os juntar, visto ser uma sala pequena e colocando sempre as figuras afixadas para que os alunos possam consultá-las sempre que tenham dúvidas”. (aula nº 62 – 6/03/2011)

Esta pequena transcrição, permite verificar o quanto a reflexão é importante. Podemos constatar que foram realizadas alterações de uma aula para outra e que ambas tem a sua devida justificação. Percebemos que a capacidade crítica de um professor não se limita a um tempo ou espaço formal, mas é constante e por esse motivo a capacidade de improviso e apresentação de soluções, é também muito importante salientando que a reflexão é pessoal e intransmissível, no sentido em que cada um relata a sua prática vivida, não podendo ser ensinada mas sim aprendida de forma progressiva.

3.4 Escola Secundária D. Dinis - Santo Tirso

Segundo Canário (2005), as escolas são todas iguais pois a legislação é aplicada a todas, mas diferentes, pois a forma como cada escola a interpreta é diferente, pressupõem-se a existência de um elevado grau de versatilidade por parte do Professor.

Uma outra forma de analisar a escola e tentar compreender as suas mutações corresponde a adotar uma perspetiva diacrónica que permite identificar três períodos distintos: o período da “escola das certezas” que marca o período forte da instituição, tendo como referência o designado “Estado educador”; e o período da “escola das promessas”, que a partir de meados do sec XX, é concomitante com a construção de um estado - providencia que se assume como “estado desenvolvimentista” e finalmente a entrada na era de uma “escola das incertezas”, durante o último quarto de século, correspondendo à erosão do Estado- providencia, à sua perda de legitimidade e consequente emergência de um Estado mínimo ou modesto, também designado por “estado regulador” (Queiroz, 1995)

Posta esta abordagem sobre a escola de um modo geral, importa fazer uma análise mais específica sobre a escola que me acolheu este ano letivo.

Assim sendo, o meu Estágio Profissional ocorreu na Escola Secundária D. Dinis, em Santo Tirso. Para conhecer melhor a escola pesquisei um pouco sobre a história da mesma e da cidade.

Nos finais do século XIX, que tentou-se implementar o ensino na cidade de St Tirso. A 17 de Setembro de 1932 é criado o Liceu Agrícola, anexado à Escola Prática de Agricultura Conde S. Bento. Em 1968 é criada uma secção do Liceu Alexandre Herculano, nas instalações do Liceu Municipal, passando em 1972 a constituir o Liceu Nacional de Santo Tirso. Em 1979, toma a designação de Escola Secundária nº2 de Santo Tirso e muda para as novas instalações, na Rua da Misericórdia, em 1983, inaugurada a 14 de Outubro.

Atualmente a escola chama-se Escola Secundária de D. Dinis (ESDD). A escola encontrava-se em obras, de modo que o espaço era reduzido, contendo salas (monoblocos) no campo exterior da Educação Física, ficando automaticamente sem esse mesmo espaço, (um dos motivos pela qual se suspendeu a modalidade de atletismo). O pavilhão da escola foi terminado no início do 3º período. As aulas de Educação Física até então eram realizadas no Ginásio Clube de Santo Tirso, constituído por um pavilhão, uma piscina, uma sala de Ginástica e um campo exterior. A rotação das instalações estava programada consoante estes espaços.

Ainda sobre a escola, 901 alunos frequentam as instalações, distribuídos por 43 turmas e cerca de 110 professores. De uma forma global parece-me que a escola tem profissionais muito bons e é de salientar que é reconhecida à escola o mérito pela comunidade escolar. Isto porque 87% dos alunos da ESDD que se candidataram na 1ª fase de acesso ao ensino superior conseguiram ficar colocados. Os cursos que conseguiram mais colocações foram o de Engenharia Informática (5); Enfermagem (5); Biologia (4); Arquitectura (4); Engenharia Civil (4); Medicina (3); Medicina Veterinária (3) Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação (3); Turismo (3); Educação Básica (3). A escola reconhece este mérito graças ao esforço conjunto dos alunos e dos professores da ESDD, assim como do acompanhamento efetuado pelos Encarregados de Educação. Em relação aos exames do Ensino Básico, os alunos conseguiram melhores notas que a média

nacional dos exames de Português e Matemática, e foram superiores aos do ano 2010. Em percentagem, os discentes superaram a média nacional em 16,1% e 14,8% nas disciplinas anteriormente mencionadas.

3.5 A turma 8ºA e respetiva relação

Uma turma de 8º ano de escolaridade foi-me atribuída para a realização do Estágio profissional, com a particularidade de serem 16 rapazes e 6 raparigas. Numa fase inicial e como forma de conhecer melhor a turma e estar mais inserida no papel de professora, na aula de apresentação, entreguei uma ficha biográfica a cada aluno. Desta forma realizei uma caracterização da turma, contendo as informações importantes dos alunos, dos encarregados de educação, agregado familiar e aspetos relacionados com questões sobre a disciplina de Educação Física, atividade física e desportiva e outras relacionadas com a alimentação e profissão que gostariam de exercer no futuro.

Esta colheita de dados permitiu-me estar mais familiarizada com cada um dos 22 alunos da turma. De forma sucinta, e respeitando obviamente a privacidade de cada um dos intervenientes, pode-se referir que:

- Os alunos apresentavam idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, havendo apenas um aluno com 15 anos. A média era de 13 anos.
- Apresentavam um peso médio de 40kg, sendo o mínimo 32 kg de uma aluna do sexo feminino e o máximo de 65kg de um aluno do sexo masculino.
- Apresentavam uma altura média de 1,59m. O aluno mais baixo media 1,41m e o mais alto 1,76m (admitindo que 6 alunos não responderam a este item)

Quanto a problemas de saúde é de referir que a maioria dos alunos não referiu nenhuma doença, apenas 2 com problemas de visão, 1 com epilepsia e outro de asma.

As informações contidas sobre o agregado familiar dizem respeito às idades, às habilitações literárias dos pais e das mães, profissão de ambos, o número de irmãos, e os que frequentam a mesma escola. Os pais dos alunos têm uma idade média de 44 anos, variando entre os 31 e os 64 anos, havendo dois alunos que não colocaram o pai no agregado familiar. As mães têm uma média de 41 anos, e idades compreendidas entre os 31 e os 62 anos. Sobre as habilitações literárias dos pais a maioria têm o 12º ano. Por sua vez as mães têm mais habilitações literárias, havendo, uma mãe com mestrado, 4 com curso superior, 5 com o 12º ano, 4º ano e 6º ano.

Os encarregados de educação dos alunos são maioritariamente as mães, havendo um total de 18 mães como encarregadas de educação e 4 pais. A média de idades dos encarregados de educação situa-se nos 42 anos. Relativamente às habilitações literárias dos mesmos, 3 são professores, 3 desempregados, 2 empregadas domésticas, 2 comerciantes, 2 não responderam, 2 operários, 1 coordenadora de projetos, 1 diretor de departamento, 1 hoteleiro, 1 auxiliar, 1 metalúrgico, 1 estucador, 1 técnico de análises e 1 construtor civil.

Os alunos da turma têm em média um irmão, sendo o número máximo de irmãos, 3 e três afirmaram não ter irmãos. Verificou-se também que dos 22 alunos, 11 tem irmãos a frequentar a mesma escola. Acerca da disciplina de Educação física foram colocadas questões relativamente à classificação dos anos anteriores (5º ano, 6º ano e 7º ano), e que se encontra na tabela abaixo.

Ano	Nota			
	5	4	3	2
5º Ano	3 Alunos	12 Alunos	6 Alunos	--
6º Ano	8 Alunos	7 Alunos	6 Alunos	--
7º Ano	6 Alunos	6 Alunos	9 Alunos	--
8º Ano	1 aluno	14 alunos	5 alunos	1 aluno

Quadro 1- Informação sobre as notas da turma 8ºA nos anos anteriores

Os dados acima apresentados mostram que no 8º ano a maioria dos alunos obteve a nota 4. O valor que predomina mais é a obtenção da nota 5, só atingida por um aluno. A conclusão que retiro para esta classificação ser inferir aos anos anteriores e em diálogo com o professor cooperante, uma grande parte dos alunos que tiveram 4, tinham boas notas nas atividades físicas (50% da nota) mas perdiam bastante nas atitudes (20% da nota) o que impediu alguns alunos de atingirem o 5. A negativa atribuída advém da não concretização das aulas por parte do aluno.

O destaque vai para o 6º ano, ano em que os alunos obtiveram melhores notas. As médias dos alunos foram então nos 3 anos de 4 valores na disciplina de Educação Física, o que indica que na globalidade todos têm um bom desempenho motor, atitudes e conhecimentos.

Às perguntas relativas ao gosto da disciplina e o porquê, às modalidades preferidas dos alunos, às que gostariam de abordar nas aulas, às quais tem mais dificuldades, à classificação sobre a motivação para as aulas e por fim se essa motivação estava direcionada para o processo formativo ou para o produto, obtiveram-se os seguintes resultados: todos os alunos afirmaram gostar da disciplina e os motivos apresentados foram o facto de ser uma disciplina divertida, porque gostam de desporto, gostam de fazer exercício, porque é uma disciplina prática, porque permite manter a forma física, porque praticam vários desportos e porque desenvolvem capacidades físicas.

As modalidades preferidas dos alunos são claramente o futebol e voleibol. Estes dados podem ser influenciados pela turma ser constituída maioritariamente de rapazes (16). É importante referir que a maioria indicou mais que um desporto como favorito. Sobre a questão das modalidades que gostavam de abordar, estes dados não diferem muito das modalidades preferidas, sendo o futebol e futsal a dominar mais uma vez, e como novidade o ciclismo.

Pareceu-me interessante fazer a distinção entre rapazes e raparigas no que concerne às dificuldades dos alunos. Assim sendo, 4 rapazes afirmaram ter dificuldades na ginástica, e curiosamente 1 afirmou não ter dificuldades em

nenhuma modalidade. As meninas dizem ter mais dificuldades no futebol, e uma indicou duas modalidades, o basquetebol e o badminton.

Para finalizar a última questão acerca da motivação dos alunos para as aulas, a maioria dos alunos estavam motivados para as aulas, porque cotaram em 7 sobre 10, e apenas um aluno referiu 5 sobre 10.

Após a caracterização da turma, resta mencionar a relação que tive com a turma no decorrer do estágio. Numa fase inicial a relação era dita normal, dado que o conhecimento mútuo era superficial, as aulas decorriam de forma regular. Penso que no 2º período a situação piorou ligeiramente, traduzindo-se numa relação menos boa. Como a turma continha muitos rapazes e duma forma geral todos tinham comportamentos inadequados em muitas fases das aulas, a minha postura perante eles começou a mudar e adotei uma postura mais séria, mais rígida, pensando que iria melhorar o comportamento dos alunos, mas apercebi-me que o facto de os afastar fazia com que eles também perdessem o respeito, e notaram-se comportamentos mais rebeldes no 2º período. No 3º período e depois de conversar várias vezes com o professor cooperante, comecei por aproximar-me mais dos alunos mais rebeldes, dialogar com eles, fazer chamadas de atenção de forma mais suave e penso que a turma mudou também, tendo melhorado bastante a relação com a turma nesta fase final.

3.6 Núcleo de estágio

Nesta fase, parece-me importante falar um pouco sobre o meu núcleo de estágio. Este núcleo era constituído por três colegas, eu, a Andreia e a Liliana. Refiro-as aqui, pois sem dúvida que constituímos um grupo unido e sem elas este percurso não seria de todo o mesmo.

Com elas aprendi a ter outra visão sobre determinados conteúdos, passamos horas a debater assuntos da escola, de como ensinar, exercícios mais adequados, como lidar com a turma, e tudo isto foi uma mais-valia e foi um aspeto fulcral para o desenvolvimento da minha formação e reflexão.

O apoio, a cooperação e ajuda acompanharam-nos durante todo o ano letivo e de outra forma não faria sentido. As duas reuniões que tínhamos por semana com o grupo e o professor cooperante foram igualmente imprescindíveis para melhorar este percurso. Sem qualquer distinção, agradeço às duas pela força que me deram, pelos sorrisos que me arrancaram e as lágrimas que me limparam.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

O estágio é sem dúvida um longo processo, marcado por desafios a cada dia que passa. O aspeto mais importante de todos na minha opinião, é o facto de corresponder a primeira experiência da profissão que escolhemos, a de “ser professor”... A passagem de aluno a professor dá-se “num abrir e fechar de olhos” a nível temporal, mas a verdade é que para aqui chegar, passamos por um variado leque de emoções...alegrias...tristezas, o facto é que o estágio profissional marca o fim de um percurso que nos muda e marca para sempre.

Este capítulo apresenta os aspetos mais relevantes que decorreram ao longo do estágio. É feita referência às quatro áreas de desempenho previstas para o Estágio Profissional, desde a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, à Participação na Escola e Relações com a Comunidade, e ao Desenvolvimento Profissional.

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1 Conceção

Todo o projecto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na concepção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância práctico-social do ensino (Bento, 2003).

Para iniciar a fase da concepção, como refere Bento (2003) acima, foi feita uma análise a vários documentos. Os documentos fornecidos pela faculdade sobre o Regulamento e as Normas que orientam o Estágio Profissional foram importantes, bem como o cumprimento do calendário geral das atividades de Estágio profissional. O ano não poderia ser iniciado sem uma análise aprofundada da Escola. Foram analisados os planos curriculares e programas da disciplina de Educação Física.

Para um melhor conhecimento da própria instituição e melhor conhecimento do contexto real foram também analisados o regulamento Interno e o Projeto Educativo de Escola.

Foram também fornecidos pelo professor cooperante documentos que indicavam as competências específicas e os conteúdos a abordar em cada modalidade. Depois de decididas as modalidades a ensinar à turma, procedi à planificação das aulas por período (anexo 1), e respetivos modelos de estruturas de conhecimentos (mec's) das modalidades.

Nesta fase fomos informados que as aulas de Educação Física não iriam decorrer no seu espaço habitual, o pavilhão da escola, mas sim no Ginásio Clube de Santo Tirso que cedeu as suas instalações. O pavilhão ficava a cerca de 100 metros da escola, sendo só necessário atravessar a estrada para lá chegar.

Para adaptação das aulas a serem lecionadas no ginásio, foi decidido que o atletismo e o basquetebol seriam modalidades excluídas porque o ginásio não possuía pista exterior e interior, nem tabelas para a prática do Basquetebol.

4.1.2 Planeamento

Segundo Bento (2003), o planeamento divide-se em 3 níveis: plano anual - nível 1; planos periódicos, de unidades temáticas ou didáticas – nível 2; projeto da aula – nível 3. Indo de encontro ao pensamento do autor, foi nesta fase que o estágio decorreu e foram programados os conteúdos de ensino para a turma, tendo sempre em conta o nível em que se encontravam (através de avaliações realizadas inicialmente)

Ainda de acordo com Bento (2003, p. 22), "... a planificação orienta-se para a aprendizagem segura e eficaz, para a apropriação, por todos os alunos, de conhecimentos e capacidades". O mesmo autor refere que "... o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina..." (Bento, 2003, p. 8). Validando esta ideia penso que se pode afirmar que não é possível lecionar de forma eficaz sem uma planificação prévia do ensino, sem um estudo do nível em que os alunos se encontram.

No início do ano, antes de iniciar o período letivo, em reunião de grupo ficou decidido pelos professores de educação física as modalidades excluídas

do programa, pelas condições dos espaços que nos tinham sido cedidas, sendo elas o basquetebol e o atletismo, como já foi referido anteriormente. O basquetebol seria lecionado somente se as instalações desportivas da escola estivessem prontas ainda no 3º período, mas nesta primeira fase do ano letivo, estava excluída a hipótese de lecionar a modalidade. Em relação ao atletismo, ficamos conscientes que não teríamos oportunidade de lecionar, a não ser o salto em altura, caso fôssemos para o pavilhão da escola, dado que o campo exterior estava ocupado pelos monoblocos onde decorriam aulas.

Depois desta tomada de decisão, foi possível proceder à análise do programa Nacional de Educação Física do 3º ciclo de forma a verificar a sua estrutura e se era ajustável ao contexto em que estávamos inseridos.

A análise permitiu-nos verificar que o programa não é adaptado à realidade das escolas, porque é demasiado extenso para as aulas que temos, não contanto com os feriados que de uma forma indireta afetam o planeamento no número de aulas disponíveis para as modalidades.

Para Bento (2003, p. 7), “o programa é obrigatório, mas não é nenhum dogma”, o que pressupõe que podem ser feitas adaptações a fim de entrar na realidade em que estamos inseridos. Assim, depois de elaborado o plano anual de atividades que ficou ao critério de cada professor, foram distribuídas as matérias por cada período. Esta foi uma fase difícil, pois com a incerteza relativamente à mudança de instalações, foi necessário um cuidado acrescido com a seleção das matérias a lecionar em cada período.

O *roulement*, cedido pelo professor cooperante, também foi um documento muito importante e utilizado durante todo o ano letivo e que sem este não seria possível realizar a planificação de cada período. O *roulement* indica em cada dia da semana e horas, quais os espaços que cada professor irá utilizar. Este documento era uma mais-valia pois ajudava na planificação das aulas indicando o espaço que nos estava destinado, promovendo desta forma um ensino mais eficaz, devido ao seu prévio planeamento.

Através da análise da distribuição de matérias, igualmente fornecido pelo professor cooperante, e depois de reunir e ter chegado a um acordo, ficaram atribuídas à turma 8º A o Futsal, a Ginástica de solo, lecionadas no 1º período, o Voleibol e ginástica acrobática no 2º período e no 3º período o badminton e a

ginástica de solo. A aptidão física esteve presente em todos os períodos e em quase todas as aulas.

Os mec's destas modalidades foram igualmente realizadas por período. Em cada período foram realizados dois destes documentos, dando continuação ao da ginástica de solo no 3º período. A repetição da ginástica de solo deve-se ao facto de no 3º período termos passado para as instalações da escola e ser possível o ensino desta modalidade com progressões e a utilização de material/aparelhos.

Seguindo a ordem adotada por Bento (2003), o 2º nível correspondem aos planos periódicos, de unidades temáticas ou didáticas. Foram realizadas as unidades temáticas das modalidades, como se pode ver um exemplo no anexo 2.

Pode-se definir unidade temática como um planeamento que permite ao Professor estabelecer uma sequência e extensão de matéria, capaz de ajudar o mesmo a preparar as diferentes aulas, segundo uma lógica progressiva para a aprendizagem (Bento, 2003).

Esta unidade temática exigia uma elaboração cuidada e meticulosa tendo em conta o nível em que os alunos se encontravam, pois ficava ao nosso critério escolher os conteúdos a lecionar depois da avaliação diagnóstica concluída. De facto, a elaboração da unidade temática não era um trabalho fácil, pois na mesma poderíamos ter distintos níveis e tínhamos que decidir o número de aulas para cada conteúdo, quantos conteúdos abordar em consonância com o número de aulas que temos. A leitura da unidade temática também não é tarefa fácil, pois é feita na horizontal e simultaneamente na vertical.

Esta unidade temática era introduzida no modelo e estrutura de conhecimentos, (Vickers,1990). Este documento é extremamente complexo e extenso e está dividido por 7 módulos, que são eles:

Módulo 1 - Categorias Transdisciplinares do Conhecimento;

Módulo 2 – Análise das Condições de Aprendizagem;

Módulo 3 – Análise dos alunos,

Módulo 4 – Determinação da Extensão e da Sequência dos Conteúdos;

Módulo 5 – Definição dos Objetivos;

Módulo 6 – Configuração da Avaliação;

Módulo 7 – Criação de Progressões de Ensino e Tarefas de Aprendizagem.

Módulo 8 - Aplicação

A elaboração deste documento era demorada, mas continha toda a informação necessária para que o professor tivesse um bom desempenho na sua profissão.

Por fim, o 3º nível considerado por Bento, (2003) o plano de aula, “o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 2003, p. 101), era a tarefa mais difícil de desempenhar. O plano de aula, foi no meu ver, o documento mais difícil de elaborar e é aquele que tem de ser pensado, escrito de aula para aula. Foi sem dúvida um dos maiores desafios. Isto porque para realizar é necessário um conhecimento muito aprofundado sobre as matérias em aprendizagem e escolher de forma adequada os exercícios para os alunos realizarem. Esta foi uma das minhas maiores dificuldades, pois a seleção dos exercícios, levava imenso tempo a decidir.

Em conversas com o professor cooperante, o mesmo indicou que as nossas dificuldades se centravam na definição do objetivo da aula e nos objetivos comportamentais. De facto, apresentei algumas dificuldades em definir os objetivos comportamentais, pois requer estarem de acordo com a situação de aprendizagem e muito bem definido, centrando a nossa atenção durante as aulas, na avaliação do aluno e sua execução face ao exercício indicado.

As componentes críticas, foram mais fáceis de definir. Era importante definir poucas mas eficazes para que os alunos centrassem a sua atenção no que era realmente importante.

É notória a diferença que existe entre os primeiros planos de aula e os finais. Com o tempo, o professor cooperante foi um apoio precioso para

melhorar esta dificuldade, que ele indicava como uma das principais dificuldades. Penso que melhorei bastante, embora ache que essa tarefa pode ainda ser melhorada, nunca devendo estagnar o conhecimento, pois um ano de experiência não é de todo suficiente para definir que já somos uns bons profissionais.

Os planos de aula realizados pela primeira vez, não eram aplicados de forma linear na aula, pois o professor cooperante sugeria muitas alterações, sendo que o plano final surgia bastante diferente do inicial. Este aspecto não pode ser visto como um problema dado que segundo Bento (2003) afirma que o programa, não é um dogma, e pode e deve ser ajustado/alterado sempre que acharmos necessário.

4.1.3 Realização

Concluída a conceção e planeamento, a fase seguinte corresponde à realização. Esta tarefa, é no meu ver a mais complicada para o professor, pois é quando transportamos todo o conhecimento até então adquirido, para a prática. Segundo o documento das normas de estágio devemos conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica, devendo então segundo (Matos, Z. 2001):

- Recorrer a mecanismos de diferenciação pedagógica adequados à diversidade dos alunos.
- Promover aprendizagens significativas e desenvolver a noção de competência no aluno.
- Utilizar terminologia específica da disciplina e adequada às diferentes situações.
- Envolver os alunos de forma activa no processo de aprendizagem e na gestão do currículo.
- Optimizar o tempo potencial de aprendizagem nos vários domínios, a qualidade da instrução, o *feedback* pedagógico, a orientação activa dos alunos, o clima, gestão e disciplina da aula.

- Recorrer a decisões de ajustamento.

Esta foi a fase em que tivemos de aplicar os nossos conhecimentos em contexto prático, e onde senti mais dificuldades, porque durante todo o ano letivo existiram mudanças. Esta tarefa trouxe dificuldades não só pela transição da teoria para a prática mas também pela postura que foi necessário adoptar. Em várias reuniões com o conselho de turma, era vincado o mau comportamento da turma. Esta realidade obrigou-me enquanto professora a ter de moldar a minha personalidade e comportamento durante as aulas, obrigando a ter uma liderança mais rígida de forma a ter um controlo da turma.

Quando cheguei à escola, percebi que nem todos os alunos gostam da disciplina, e esta é compreendida por muitos como uma atividade de distração, de entretenimento e remissão dos esforços intelectuais exigidos por outras disciplinas escolares, daí os comportamentos disruptivos serem constantes. Encarar uma turma com algumas destas características, não foi tarefa fácil, daí a postura rígida que optei por implementar.

A realidade revelou-se distinta da realidade que vivenciei enquanto aluna, dado que toda a minha turma tinha um gosto comum pelas actividades físicas e aulas de educação física.

Após imensas conversas com o professor cooperante sobre esta temática, o professor fez alguns reparos relativamente à minha postura por ser demasiado exigente criando uma distância entre com os alunos. Para contornar este aspecto, e como forma de melhorar a relação com os alunos, optei por conversar individualmente com cada um, de forma não sucessiva ou antes ou no fim das aulas, de modo a conseguir cativá-los mais e sentirem uma maior proximidade e interesse neles por parte do professor. A verdade é que essa mesma mudança, melhorou em alguns aspetos o comportamento da turma e no 3º período as aulas, na minha opinião, melhoraram significativamente. Alguns alunos da turma tinham problemas no ceio familiar, pais desempregados, falta de atenção, carinho, e era preciso ter em conta que esses alunos precisavam de um tratamento diferente. Cada aluno é um aluno, um caso, e devemos ter essa perceção. O interesse que demonstrei por cada um deles individualmente, permitiu sem dúvida aproximar-me das necessidades e carácter de cada um deles, cativando-os.

Dada a extrema importância da aula propriamente dita, é necessário ter em conta as dimensões da intervenção pedagógica, como a instrução, gestão, *feedbacks*, disciplina e clima. Estas são componentes essenciais para obter uma aula com sucesso.

Parece-me importante fazer uma referência mais cuidada e prolongada sobre a instrução, nesta primeira fase pois é um dos pontos mais importantes da aula, e de acordo com Siedentop (1991) a instrução é uma ação desenvolvida pelo professor que permite que os alunos identifiquem o que devem de realizar em determinada tarefa e segundo (Rosado & Mesquita, 2009) a instrução da aula, ação desencadeada pelo Professor, verbal ou não verbal, onde a transmissão de informação é essencial no papel da aprendizagem, permite que os alunos assimilem um conhecimento inicial que levará as suas ações ao encontro do que é pretendido.

Nas minhas aulas a instrução, acontecia antes dos alunos iniciarem as tarefas de aprendizagem. Penso que não tinha muitas dificuldades em transmitir as informações pretendidas, tentando sempre captar a atenção de toda a turma e posicionando-me corretamente para que todos pudessem ouvir e ver uma eventual demonstração. Nas aulas em que estava a introduzir algum conteúdo novo, a instrução era mais prolongada, para que o primeiro “contacto” com a modalidade ou conteúdo fosse mais facilmente assimilado. No início do ano demorava mais tempo e depois com indicações do professor cooperante e até das minhas colegas de estágio que faziam as fichas de observação, fui tentando minimizar esse tempo em excesso. Durante a instrução tentava utilizar uma linguagem simples e objetiva, o que nem sempre acontecia e os alunos acabavam por me questionar sobre determinados termos utilizados. Abaixo vemos um pequeno exemplo de uma reflexão sobre as aulas de badminton:

“Quanto á linguagem utilizada, uso sempre a apropriada à modalidade, corrigindo os inúmeros nomes que os alunos dão ao volante.” (aula nº 77 e 78 – 26-04-2012).

Penso que na nossa disciplina, tal como nas outras, é importante utilizar a terminologia adequada, e mesmo que os alunos não estejam familiarizados

com os termos, devem habituar-se a conhecer a “linguagem” da nossa disciplina.

Outro ponto importante e foi sem dúvida onde tive mais dificuldade, foi na gestão da aula. Esse foi uma batalha até ao final do ano, demonstrando algumas melhorias na fase final. A gestão, segundo Siedentop e Tannehill (2000), está relacionada com a quantidade de tempo que o Professor gasta nas tarefas de gestão, isto é, na transição, organização e nas tarefas que não estão relacionadas com a prática na atividade, era importante ter vários aspetos em consideração. A gestão de uma aula começa muito antes da concretização da mesma, até mesmo antes da construção do plano de aula (Metzler, 1999), e de facto isto certifica-se:

“ Relativamente à gestão do tempo e do espaço, penso que nesta aula melhorou, tentando utilizar de forma adequada os dois espaços. Ainda assim os alunos aglomeraram-se um bocado mas fui dizendo para se afastarem e deslocarem-se para outros espaços, porque a turma não tem a capacidade de utilizar os espaços disponíveis sem que lhes seja dito. Claro que se este assunto tivesse sido pensado antes da aula, poderia ter corrido melhor.” (aula nº 63 e 64 – 8-03-2012)

A gestão é algo ao qual não se dá tanta importância, mas facilmente detetamos falhas e com perdas de tempo significativas na constituição dos grupos de trabalho, e como já disse anteriormente é imprescindível ter uma atenção especial sobre esta temática, daí estar de acordo com Metzler (1999), quando afirma que a gestão da aula começa muito antes da concretização da mesma, e de facto, é assim que se passa, porque antes da aula, temos de pensar na organização dos alunos, na transição dos exercícios, como o fazia para todas as aulas. Desta forma, rapidamente, a gestão deixou de ser um desafio, passando a ser uma rotina que deveria preparar e pensar sempre antes das aulas, e como dizia o professor cooperante “façam o filme da aula da nossa cabeça, antes de escrever o plano de aula”. Esta observação faz todo sentido, pois na gestão do espaço também existiram algumas falhas pois não eram previamente pensadas, mas já na fase final do ano, podemos ver melhorias na gestão, como podemos ler abaixo, na reflexão:

“Relativamente à gestão do tempo, penso que não houve qualquer problema, tendo finalizado a aula a tempo, ficando só mais 2 minutos a falar com os alunos sobre alguns comportamentos inadequados e elogiando os que tiveram um comportamento melhor.” (aula nº 71 e 72 – 12-04-2012).

“ A gestão do espaço foi bem programada, utilizando os colchões mais largos para a avaliação, visto que nos mais curtos os alunos batem com os calcanhares no chão a realizar os rolamentos de MI afastados. Sobre a gestão do tempo, a avaliação acabou mais cedo que o previsto, e como os alunos sabiam bem a sequência, a sua realização também era mais rápida.” (aula nº 91e 92 – 31-05-2012).

Quanto à formulação dos grupos de trabalho é essencial para o bom funcionamento da aula, mas também a disposição dos mesmos pelo espaço. De facto, a formulação de grupos também é uma tarefa essencial mas complexa. Isto porque durante o ano deparei-me várias vezes com dúvidas como “será melhor juntar os alunos com mais capacidades com os que tem menos? será melhor juntar os alunos com mais capacidades com os que tem igualmente mais capacidades, ou vice versa?”. Estas dúvidas foram surgindo frequentemente, e por vezes contava com a ajuda do professor cooperante para me orientar nesse sentido, mas noutras ocasiões dizia-me para ser eu a decidir e ver o que iria acontecer. De facto não há nada que nos diga como realizar grupos e cabe ao professor, conhecer bem a turma e saber o que fazer nestas situações. Assim, foram feitas variações neste campo e alterou-se sempre que necessário os grupos, para não permitir que os grupos fossem sempre os mesmos de aula para aula e para que todos tivessem a oportunidade de trabalhar com pessoas diferentes, alterando a dinâmica dos exercícios obrigando a organizar de forma mental a ocupação dos espaços.

Relativamente ao plano de aula este é um documento elaborado que serve de auxílio ao professor, e que tudo que lá está descrito seja de uma leitura acessível para que o professor facilmente detete o que tem para fazer (anexo 3). Já o professor cooperante dizia que o plano de aula devia refletir inteiramente o que se iria passar na aula, e que ao lê-lo, fosse possível

perceber tudo que iria acontecer na aula. Só a meio do 2º período foi possível ver melhorias neste campo, quando o mesmo começou a constar a organização didática-metodológica dos exercícios, a formulação de grupos referentes a cada exercício, os tempos de transição e ações na aula, tal como todos os aspetos convenientes de identificar as ações primordiais planeadas. Estas melhorias eram visíveis e ajudaram na diminuição das transições de exercícios, formulação dos grupos, melhorando assim o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Fazendo agora um balanço dos 3 períodos letivos, em relação à realização das aulas, foi notório a evolução na gestão da aula, no controlo da turma, na própria relação com a turma, na elaboração do plano de aula, existindo ainda algumas lacunas para corrigir, mas não deixando de haver uma pequena evolução, pois eram apresentadas de aula para aula estratégias para poder corrigir esses erros como podemos descobrir abaixo:

“A estratégia que utilizarei para a próxima aula será mostrar as imagens antes de iniciar as sequências e disponibilizá-las durante o jogo caso os alunos necessitem de consultar...” (aula nº 80 – 8-05-2012).

“Depois de algum tempo de ativação geral, os alunos iniciaram a sequência e para diminuir o tempo de espera, disse aos alunos que estavam à espera, para passarem a sequência para o caderno de modo a poderem decorá-la para a aula de avaliação...” (aula nº 87 – 22-05-2012).

Concluindo a reflexão sobre a realização das aulas é de facto algo imprescindível para o professor e refletir levou-me a modificar estratégias, que, por sua vez, resultou em modificações que pretendia obter nas aulas.

4.1.4 Avaliação

A avaliação resulta de uma combinação entre uma descrição e um julgamento Guba e Lincoln, (1981). Quando a informação da avaliação é recolhida, o professor procede então a um “juízo de valor”, para poder tomar

uma decisão final. Tyler (1949) encarava a avaliação como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e objetivos, previamente definidos. De acordo com estes autores, a avaliação é a realização de uma discriminação e consequentemente uma tomada de decisões. A avaliação dá a conhecer ao aluno e ao próprio professor os objetivos atingidos e não atingidos durante os três períodos e é feita uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às planeadas.

A avaliação não deve expor os alunos a situações de constrangimentos tendo de se ter o cuidado de não os afastar da prática das atividades propostas. Esta deve ser transmitida aos alunos como uma tarefa normal, que faz parte da aula. Sempre que os alunos eram informados que iriam ser avaliados, o comportamento deles alterava-se sendo visível a preocupação que sentiam, tendo verificado que alterava o desempenho deles, muitos pelo nervosismo em que se encontravam. De acordo com Rosales (1972) “na medida em que consideramos a avaliação como uma função diferente da atividade didática normal, poderemos compreender os receios, o temor que tradicionalmente origina...”

Antes de iniciar o estágio, e sendo ainda uma estudante, olhava para a avaliação como um problema que teria de resolver no papel de professor. Não tinha a noção da forma de se realizar uma avaliação. Depois de várias conversas com o professor cooperante, ficou acordado que a avaliação seria contínua, sendo a turma avaliada em três momentos distintos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e no final a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica era a primeira a ser realizada, na primeira aula da abordagem a uma unidade temática. O objetivo era avaliar a prestação inicial dos alunos face à modalidade em questão e ainda permitir ao professor estabelecer o ponto de partida para o planeamento, seleção de conteúdos e extensão da matéria naquela que se chama de unidade temática, concluindo que existe uma ligação muito forte entre ambas. De acordo com Rosales (1972), este tipo de avaliação tem um carácter diagnóstico e serve para o professor adotar decisões relativas à realização de atividades direcionadas para a resolução dos problemas que os alunos apresentam. Em conjunto com a avaliação diagnóstica estavam os critérios de avaliação das modalidades e a respetiva escala de apreciação, isto é, para cada conteúdo a avaliar era

atribuída uma classificação e essa mesma classificação indicava o que o aluno teria de realizar para atingir essa mesma nota.

Através da sua aplicação foi possível obter informações individuais sobre os alunos e saber os conteúdos a selecionar para que o processo de ensino-aprendizagem fosse adequado às capacidades dos alunos observadas durante a avaliação. Recordo-me que a primeira avaliação diagnóstica realizada foi à modalidade de futsal, que foi extremamente complicada para mim, porque além de não conhecer bem todos os alunos, a grande dificuldade e dúvida que surgiu na hora foi: observo um aluno em todos os conteúdos ou conforme o jogo decorre, vou observando o que cada um realiza? De facto, foi difícil e numa primeira fase estava a avaliar todos os conteúdos por cada aluno, o que me ocupava muito tempo, porque tinha de esperar que o aluno realizasse todos os conteúdos estipulados para a avaliação. Então rapidamente me apercebi que esta não era a melhor estratégia e alterei para a segunda, observar o que cada um realiza no decorrer do jogo. Desta forma consegui finalizar a avaliação mas fica o relato da minha reflexão face a este primeiro contacto com a avaliação:

“Os aspetos que retiro desta aula é que é extremamente complexo fazer uma avaliação diagnóstica, e ser o mais coerente e justo possível porque os alunos não jogam sempre da mesma forma. Ora fazem bem um passe, ora de seguida já estão a fazer mal.” (aula nº 8 – 18-10-2011).

A avaliação formativa como o próprio nome indica, informa o aluno, encarregado de educação, professores e outros intervenientes, sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objetivos do currículo. Esta avaliação permite que o professor adapte as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas. A sua planificação deve permitir a existência de momentos organizados de avaliação formativa, devendo planear-se momentos para averiguar os resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem. Esta avaliação tem como objetivo estabelecer "metas intermédias que favoreçam a confiança própria no sucesso educativo"

permitindo, "adotar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que sejam detetadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem. Os dados adquiridos na avaliação formativa não devem servir para a atribuição de uma classificação.

A avaliação formativa pode ser formal ou informal e na turma 8ºA não houveram momentos de avaliação formativa formal, mas em algumas aulas e sem que os alunos se apercebessem de tal situação, ia tirando notas, e era o ideal para que não ficassem confrontados com um elevado nível de stress ao ponto de afetar o seu desempenho. Através dessas anotações e da própria reflexão da aula, estou de acordo com Bento (2003, p. 190), quando este afirma que "a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um ajustamento na planificação das próximas aulas...". E de facto, depois das reflexões efetuadas se fosse necessário alterar os conteúdos da Unidade Temática, esse procedimento era feito, sem qualquer obstrução.

Já na fase final de cada unidade temática, era realizada a avaliação sumativa. Esta avaliação é a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos. Este é o momento em que os alunos recebem uma classificação e, no entendimento de Siedentop e Tannehill (2000), a avaliação sumativa prevê a atribuição de notas aos alunos. Por sua vez, Rosado e Silva (1999) cit. por Gonçalves et al. (2010, p. 56), referem-se a este tipo de avaliação como um "juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos." É nesta avaliação que o aluno tem a possibilidade de mostrar as capacidades adquiridas durante a unidade temática, e deve fazê-lo de forma responsável, por saber que é a sua última oportunidade. Esta avaliação tinha uma organização pouco diferente da avaliação diagnóstica, onde era elaborada a ficha com os critérios de avaliação e respetiva escala de apreciação de 1 a 5, que segundo Cortesão e Torres (1983) esta escala está muito redutora e limitativa uma vez que não permite uma grande diferenciação de níveis nos alunos. De facto, a escala de 1 a 5 é demasiado pequena, o que leva a que

não possa ser feita uma avaliação mais pormenorizada, e a que alguns alunos sintam que a sua nota seja injusta em detrimento de outro colega.

Nas aulas de avaliação final, informava todos os alunos quais os critérios em que iriam ser avaliados. Todas as avaliações foram realizadas em situação de jogo nas modalidades coletivas e individuais (badminton), exceto na ginástica.

Curiosamente depois de concluir a avaliação, fazia sempre uma comparação com a avaliação diagnóstica e era satisfatório observar que a grande maioria obtinha resultados superiores aos constatados no início. Isso provava que o processo de ensino- aprendizagem tinha sido desenvolvido de uma forma eficaz, ou pelo menos com esforço para que os alunos atingissem sempre o sucesso.

Salientando, a avaliação tem vantagens como motivar os alunos, sendo fornecida a informação sobre o sucesso e sobre os alunos, identificar dificuldades de ensino e aprendizagem, e ainda é caracterizada como sendo a base para a atribuição de uma classificação. Na avaliação o professor pode ter a dificuldade em analisar os alunos como independentes, fazendo comparações e pensando no aluno como sendo “bom” ou “mau” e cria-se assim um sentimento geral em relação ao aluno. Existe ainda, uma tendência para evitar os extremos das escalas, acabando por se verificar um desempenho médio, ou então colocar o aluno numa escala abaixo ou acima daquilo que é realmente o seu valor.

Para concluir esta etapa, resta mencionar a auto-avaliação. Esta não poderia deixar de estar presente, porque foi aplicada nos três períodos, a ficha de auto-avaliação que era fundamental para o aluno se autoavaliar. Nesta ficha os alunos podiam indicar a escala a que pensavam pertencer e em três áreas denominadas de conhecimentos, capacidades e atitudes, os alunos sinalizavam com uma cruz nas opções: sempre, frequentemente, algumas vezes, raramente e nunca. A auto-avaliação pode ser vista como um “processo de ajuda ao sujeito, para a sua realização pessoal” (Carrasco, 1985, p. 23).” No final de cada período, era colocada na grelha da avaliação, a auto-avaliação do aluno, e poucos foram os alunos em que a nota pensada por mim não estava de acordo com a que eles tinham mencionado.

4.2. Área 2 e 3 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Neste capítulo serão apresentadas as atividades não letivas que realizei neste ano letivo, como forma de integração e de uma melhor percepção da escola. Assim, as do processo de estágio em que participei foram no acompanhamento do diretor de turma e a atividade referente “Mexer é viver” para a comunidade escolar.

4.2.1. Direção de Turma

Sendo uma das funções inerentes ao Estágio Profissional o acompanhamento da direção de turma ou do desporto escolar, optei pela direção de turma. A justificação desta escolha envereda pelo facto de ser uma tarefa diferente da desportiva, e achar importante conhecer as variadas funções que o professor desempenha na escola. A função de diretor de turma incorpora um conjunto de vertentes de actuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação. (Roldão, 1995, p. 10). De facto, o diretor de turma, tem um papel muito mais interativo com os alunos e os encarregados de educação, cabendo a ele a ligação entre o processo escolar do aluno e os agentes educativos e respetivos encarregados de educação.

O meu papel nesta tarefa era assistir às aulas de formação cívica, às reuniões da diretora de turma com os encarregados de educação e participar em todas as reuniões do conselho de turma. Durante o acompanhamento à diretora de turma observei e auxiliei a mesma nas aulas, percebendo o papel que esta desempenhava. A aula de formação cívica era o único momento em que a professora conseguia verificar as faltas, os recados enviados pelos professores e fazia a revisão da caderneta de todos os alunos.

Para perceber melhor as funções do DT, Marques (1983, p. 63), considera que “a direcção de turma precisa de ser encarada como um cargo de especial importância no combate ao insucesso escolar.” De forma geral, o DT ocupa um posto essencial para controlar a turma de modo a combater casos de insucesso escolar, tendo poder para intervir no meio familiar para informar os pais de eventuais comportamentos que impeçam o sucesso do aluno.

O diretor de turma é um professor que é eleito pelo Presidente do Conselho Geral, preferencialmente de entre os professores da turma profissionalizados que lecionem disciplinas que integrem a maioria dos alunos da turma.

Sendo assim, é da competência do DT, coordenar a elaboração e o desenvolvimento do plano de trabalho das atividades da turma de acordo com o plano anual de atividades. O DT deve desenvolver ações que promovam a integração dos alunos na vida escolar, nomeadamente contactos com os serviços especializados de apoio educativo, assegurar a definição de estratégias de diferenciação pedagógica e adequação curricular, nomeadamente planos individuais de trabalho. Deve ainda criar condições para a existência de um diálogo frequente com os alunos, professores e encarregados de educação. Desencadear processos de tutoria sempre que se releve a sua necessidade, garantir uma informação atualizada junto dos encarregados de educação acerca do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos seus educandos. Cabe ao DT resolver assuntos disciplinares conforme estipulado na Lei nº 30/2002, organizar e manter atualizado o dossier de turma, que poderá ser consultado pelos professores da turma, com exceção dos documentos de carácter confidencial e para terminar, manter no dossier todos os elementos relevantes para a organização do trabalho no ano seguinte e apresentar ao Conselho Executivo um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido.

Posto isto, é ainda, função do DT ter a capacidade de estabelecer relação fácil com os alunos, professores e encarregados de educação, prevenir situações, não deixando avolumar problemas. O DT é denominado por um período de 1 ano letivo, devendo manter a direção de turma no ano letivo seguinte, sempre que tal seja possível. A função do DT é de aceitação obrigatório, isto é, o DT não pode rejeitar o cargo que lhe é atribuído.

Quanto aos alunos, é da responsabilidade do DT promover a eleição do delegado e subdelegado de turma, esclarecendo os alunos sobre as funções dos mesmos, deve verificar as faltas dos alunos, registando-as e aceitando as respetivas justificações nos termos da Lei nº30/2002, informar os alunos sobre a sua situação escolar, estabelecer um contacto frequente com o delegado, para se manter informado de todos os assuntos relacionados com a turma,

reunir com os alunos, sempre que necessário quer por sua iniciativa, quer a pedido do delegado ou dos alunos da turma, estimular o espírito de entendimento e camaradagem entre os alunos, preservando o bom funcionamento da turma e por último resolver, prontamente, situações que perturbem o adequado exercício das atividades letivas.

Claro que estas informações acima referidas são importantes e de carácter “obrigatório” para o Diretor de Turma, mas na minha opinião a sua função não se limita a estas questões. O Diretor de Turma exemplar não deve só reger-se pelo documento formal, que diz quais as competências que o mesmo deve adotar, mas passa por todo um processo de acompanhamento da turma, encarregados de educação e ainda tratar de assuntos que não estejam “escritos”. Sendo assim, o Diretor de Turma deve ser bem escolhido, visto que na minha opinião há docentes que não tem perfil para desempenhar esta função. Acima de tudo, este deve ser uma pessoa sensível e compreensiva perante os problemas com que se depara dos seus alunos, conseguindo ajudá-los da melhor forma possível para que estes obtenham o desejado sucesso escolar.

Relativamente aos professores da turma, compete ao DT recolher e veicular todas as informações que julga pertinente relativas aos alunos e o seu meio sócio-cultural, assegurar a participação efetiva dos professores na planificação dos trabalhos interdisciplinares, colaborar com os professores na resolução de dificuldades surgidas com os alunos, procurando estratégias que visam a sua integração na turma. O DT deve ainda solicitar aos professores o preenchimento das fichas de informação relativas ao aproveitamento e comportamento dos alunos, solicitar a colaboração dos professores nos conselhos de turma, de modo a assegurar o normal funcionamento dos mesmos e por fim informar os professores das decisões tomadas nas reuniões de conselho de diretores de turma.

Na minha opinião, o que está acima descrito está de acordo com a tarefa do diretor de turma em conjunto com os restantes professores. Ambos devem ajudar-se mutuamente, isto é, realizar um trabalho de equipa, de modo a facilitar a tarefa ao DT e ajudá-lo na gestão das questões que tem de esclarecer, tal como, problemas que possam surgir em contexto de aula. É de extrema importância o DT fornecer informações pessoais sobre determinados

problemas dos alunos, para que os restantes professores possam adotar uma postura/atitude adequada perante o aluno ou determinada situação que ocorra com o aluno. Refiro isto, mas quero realçar que deve haver uma diferenciação da informação que se transmite da vida do aluno. Uma coisa é referir problemas que em conjunto possam ser resolvidos ou atenuados, outra é revelar informações confidenciais que foram reveladas pelos próprios alunos. Acho que este aspeto da privacidade do aluno, é extremamente importante pois refletir-se-á no seu desempenho.

Referindo agora a posição do DT face aos encarregados de Educação, compete-lhe presidir às reuniões com encarregados de educação previstas pelos conselhos de DT's, enviar comunicação, no início do ano letivo, informando o dia e hora semanal destinada ao seu atendimento, recebê-los no dia e hora de atendimento estipulado, garantir informação atualizada sobre o aproveitamento e comportamento dos seus educados e enviar comunicação/convocatória sempre que não seja apresentada ou aceite a justificação de faltas, o número de faltas do educando atinja metade e/ou total do limite legalmente estabelecido, verificar a comparência do aluno às aulas sem material escolar necessário e ainda se verificar infrações disciplinares.

É de salientar que é relevante haver uma boa comunicação entre o DT e o encarregado de educação, e se necessário o diretor de turma deve dialogar com o enc. de ed. sobre eventuais problemas do meio familiar que tenha detetado e que possam prejudicar o aluno no seu desempenho escolar. Juntos e de acordo com o encarregado de educação, é importante arranjar soluções que melhorem situações de insucesso.

Para concluir, gostaria de referir que esta função do diretor de turma é uma posição de extrema complexidade, não sendo tão fácil para nós falar nela, porque nenhum dos diretores de turma resolve os problemas e desempenha as suas funções de igual forma. Guia-se pelas normas acima descritas mas poderá reagir de forma muito diferente para determinados assuntos, isto porque o ser humano não é capaz de se abstrair da sua personalidade e adotar um papel igual para todos.

4.2.2. Atividade de Referência – *Mexer é Viver*

Ao dezassete de abril de 2012 realizou-se uma atividade organizada pelos dois Núcleos de Estágio de Educação Física da Escola Secundária de D. Dinis, denominada de *Mexer é Viver*. No âmbito das normas orientadoras do Estágio Profissional da FADEUP, foi proposto que os Estudantes Estagiários desenvolvessem uma atividade de referência para a comunidade educativa. Esta atividade estava inserida na “Semana da Escola” e o seu objetivo era promover a atividade física de forma a integrar os alunos e, simultaneamente, promover interações entre a escola e a comunidade.

Na conceção o primeiro passo foi analisar o contexto no qual a atividade se iria desenvolver. Sabendo que a ESDD estava com as suas infraestruturas em remodelação, a atividade seria desenvolvida no Ginásio Clube de Santo Tirso. No entanto, sabíamos que a atividade poderia ser realizada nas novas instalações desportivas da ESDD, caso estivessem disponíveis na data da atividade. A fase do planeamento foi a mais complexa, pois exigiu inúmeras vezes que os dois núcleos se juntassem e debatessem as ideias que nem sempre estavam de acordo. Nesta fase, todas as decisões eram aprovadas com o consentimento de todos e enviado para os professores cooperantes para que aprovassem cada decisão ou sugerissem alterações. Depois de várias alterações, principalmente as atividades a desenvolver, foi possível passar a outra fase. Uma das tarefas mais complexas para nós, foi organizar a rotação dos alunos pelas atividades. Esta tarefa exigia uma organização extremamente rigorosa para que os grupos não estivessem muito tempo à espera para realizar a troca. Em consonância com a troca esteve o tempo que cada atividade tinha, para que a troca de atividades fosse realizada com sucesso e sem grandes tempos de espera e transição.

Para uma melhor organização e controlo da atividade, nós estagiários distribuímos-nos pelas três instalações das atividades (Piscina, Sala de Ginástica e Pavilhão) e contamos com a notável ajuda dos alunos da turma do Curso Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e de alguns professores do grupo de Educação Física da escola. As atividades propostas no pavilhão foram o Bosuball, Tração à corda e Limbo, Fitball Game e Jogo do Equilíbrio, na piscina

o polo aquático com a vinda dos jogadores do Vitoria Sport Club, e por fim como estreia o Streetsurfing.

A atividade tinha o seu início previsto para as 09:20h, começou com um ligeiro atraso devido a uma descoordenação entre a entrega dos crachás e o registo das presenças dos participantes na Atividade. Perante esta falha, decidimos alterar o método de entrega dos crachás. Inicialmente estava definido entregar crachás por turmas, mas dado que os alunos do 10ºF misturaram os crachás já não havia hipótese de proceder à entrega segundo o método inicial. Outro entrave verificado no momento da receção dos participantes foram as condições meteorológicas, mas já estava pensado que se chovesse iríamos para a sala de ginástica realizar a atividade do *Streetsurfing* e não para o campo exterior como previsto.

Neste evento, o meu papel foi acompanhar e apoiar os formadores do *Streetsurfing* visto que tinha sido eu a entrar em contacto com eles para a sua participação nesta atividade. Falando um pouco mais sobre esta atividade, pois era onde me encontrava, esta foi desde o início aquela que despertou nos alunos bastante curiosidade e mais interesse e o número de participantes foi significativo, com cerca de 190 alunos que passaram pelas instalações onde decorria o *streetsurfing*.

Tínhamos estipulado cancelar a atividade caso chovesse, porque com as pranchas seria complicado estar dentro de um pavilhão ou de uma sala, com receio que as rodas danificassem o piso. No dia da atividade choveu, e eu que desde o início tinha contactado com os responsáveis, falei com o professor cooperante José Soares, e este à conversa com os formadores, disse que poderíamos ir para a sala onde decorriam as aulas de ginástica fazer a atividade. Eu e os alunos colaboradores ajudamos no transporte do material para a sala.

A atividade iniciou-se 5 minutos mais tarde que o previsto, mas os alunos estiveram sempre muito motivados e empenhados, e os formadores iam ajudando os alunos e transmitindo alguns feedbacks. A organização da atividade foi bastante prática, os formadores inicialmente falavam acerca da modalidade, onde tinha nascido, como tinha nascido o streetsurfing (junção de 3 desportos) e depois explicavam algumas determinantes técnicas importantes

para se conseguir andar na prancha, fazendo sempre uma especial referência às questões da segurança.

Os alunos ouviam atentamente, e depois da explicação, faziam uma breve demonstração, mostrando algumas habilidades e depois em grupos de dois iniciavam a atividade.

De facto esta atividade, se não fosse a pares não era possível realizar porque a complexidade da modalidade não o permitiria, mas a pares era mais simples e todos conseguiam colocar-se em cima da prancha e ainda foram um número significativo de alunos que conseguiram andar sem ajuda.

Quanto ao tempo de transição não ocorreu qualquer problema e o único tempo de espera dos alunos que chegavam, era terminar a atividade para os que estavam e começar a outra.

O único aspeto menos positivo que retiramos desta atividade é o facto de ter sido na sala de ginástica, cortando a visibilidade da mesma e reduzindo o espaço de prática. Resta salientar o sucesso da atividade, que foi visível pois alguns alunos voltarem para repetir e outros não queriam que atividade acabasse.

Outro fator a salientar foi a falta de acompanhamento dos alunos ao local das atividades quando realizávamos a troca das atividades, mas que nada perturbou o bom funcionamento do evento. Faltou também realizar uma cerimónia de abertura e de encerramento, mas concluímos que estes imprevistos em nada prejudicaram o bom funcionamento e sucesso das atividades.

Em suma, a minha opinião é que a atividade decorreu da forma como estava planeada, contendo alguns imprevistos, nomeadamente nas instalações utilizadas, que por motivos climatéricos foram alteradas e ainda na parte inicial na distribuição dos crachás, onde decorreram alguns erros, nomeadamente na não anotação dos alunos que estavam a receber os crachás. Esta é uma das situações que poderia ter sido planeada de melhor forma, porque com a participação de quase 300 alunos deveríamos ter pensado que apenas uma pessoa a distribuir os crachás, teria uma demora longa e poderia atrasar a atividade. Mesmo assim, embora não tenhamos anotado todos os alunos que estiveram presentes, saberíamos essa informação pelos crachás que sobravam.

Retiro um balanço positivo do evento, pois tínhamos 272 alunos inscritos e desses estiveram presentes 226, o que indica que estiveram ausentes 46 alunos.

Com a realização desta atividade, foi possível perceber que o ser professor é mais que estar numa sala ou num ginásio a dar aulas e a sua capacidade para intervir na comunidade educativa não tem entraves, basta ter vontade.

4.3. Área 4 – Desenvolvimento Profissional

4.3.1 Revisão da literatura – “Importância do feedback pedagógico”

4.3.1.1 Introdução

O presente trabalho centra-se no estudo sobre a problemática do feedback pedagógico. Nesse sentido é importante entender os desafios do professor que nem sempre parece desperto para esta problemática.

A função do professor é muito importante, pois para além de possuir conhecimentos dos conteúdos de ensino, de ser um bom comunicador, isto é, de ser capaz de transmitir os seus conhecimentos aos alunos, tem de ser capaz de motivar o aluno para a aprendizagem, orientando-o para uma tarefa ou para um resultado. É importante que o professor informe os alunos no que se refere às suas performances com o objetivo de motivá-los e, assim levá-los a exercer mais esforço na tarefa.

Na perspetiva de Mesquita (1998), uma das tarefas mais importantes do professor é o de ser capaz de corrigir os erros dos seus alunos e, segundo Rosado (1995), a capacidade de correção dos erros exige, geralmente, informação de retorno, que consiste no feedback pedagógico. Este surge como um parâmetro imprescindível para a aprendizagem.

O feedback educativo deve ser direto e relativo a cada tarefa/atividade realizada, sendo importante que o aluno perceba como o seu desempenho está a ser testado e o que é valorizado no seu progresso (Beurlen, Coelho e Kenski, 2006).

De acordo com Carlos (1995), o feedback pedagógico é um dos elementos identificadores da qualidade do processo de ensino sendo indispensável em qualquer processo de ensino-aprendizagem. O feedback revela-se importante, tanto no ensino em geral como no ensino de atividades físicas, contribuindo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. No mesmo sentido Piéron (1999) considera que, o feedback pedagógico é um dos aspetos fulcrais no processo ensino-aprendizagem pois, segundo este autor, é o ponto de união entre dois fenómenos complementares: a aprendizagem e o ensino.

O feedback é, assim, percebido como um importante instrumento para a aprendizagem independentemente da área em que esteja a ser aplicado e, de um modo geral, apresenta importância central no processo de aprendizagem, ao maximizar os resultados e motivar o aluno. Torna-se, deste modo, importante perceber o que se entende por feedback pedagógico e as suas dimensões.

4.3.1.2 A Relação Pedagógica Na Escola

A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida (Sêneca).

A aprendizagem surge como um processo de primordial importância no desenvolvimento da pessoa. Trata-se de um processo de aquisição de conhecimentos, de competências, resultante de uma interação com o meio ambiente. Trata-se de um processo, na medida em que não é algo momentâneo, mas que se realiza ao longo do tempo. Por outro lado, a aprendizagem apresenta um cunho pessoal resultante de fatores socioculturais, biológicos e inatos, bem como está relacionada com o desenvolvimento.

Aprender não significa, apenas, adquirir conhecimentos, mas adquirir meios que permitam uma aprendizagem ao longo da vida. É fundamental procurar encontrar instrumentos e caminhos para a construção de competências e de uma formação com sentido para todos os alunos. Deseja-se que ocorra a consolidação de uma relação dos alunos com a escola e

aprendizagens mais sólidas e significativas, bem como o desenvolvimento dos níveis de autonomia dos alunos., mas para que tal ocorra é essencial encontrar respostas educativas que contribuam, de um modo efetivo, para a formação e desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos.

Assim, o processo de ensino/aprendizagem não é algo que possa acontecer ao acaso, antes deve ser pensado, refletido e regido por princípios, objetivos e finalidades. Em todo este processo é preciso ter em atenção dois elementos essenciais e que são os professores e os alunos.

É importante que o aluno adquira conhecimento e desenvolva habilidades e competências. As habilidades devem ser treinadas, devendo envolver o seu treino uma orientação adequada de modo que o aluno desenvolva as ações de um modo eficiente e satisfatório.

O professor assume um papel essencial na formação de futuros profissionais e de seres responsáveis Sendo ele um elemento crucial na área do desporto, como em qualquer área do ensino, é importante identificar os principais padrões, técnicas ou estratégias comportamentais dos professor .

Para além de ser um profundo conhecedor dos conteúdos de ensino, desempenha um papel importante como comunicador, o que implica a capacidade de saber transmitir os seus conhecimentos aos alunos. Ao professor na área do desporto requer-se capacidade de relacionar diversos comportamentos na estruturação das tarefas, mas também nas transmissões dos conhecimentos de forma que os alunos adquiram informação e padrões motores. Compete-lhe, assim, selecionar a informação que é importante transmitir aos alunos, como transmitir essa informação, bem como tem de saber que tipo de linguagem deve usar.

É inegável que o docente deve ser um facilitador da aprendizagem encorajando os seus alunos a adquirir habilidades, mas também a explorar soluções para os problemas com que se vão deparando.

O professor precisa de considerar a comunicação como parte essencial para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, devendo ser encarada como um processo dinâmico através do qual alunos e professores interagem e influenciam-se mutuamente. Um aspeto relevante que é parte da comunicação e que deve ser relevado pelo professor é o feedback pedagógico.

4.3.1.3 Aproximação ao Conceito de Feedback Pedagógico

Para Piéron (1999) o ensino de qualquer atividade física requer quatro elementos essenciais para a obtenção da maioria dos objetivos inicialmente propostos: o tempo em que o aluno intervém numa atividade motora, uma informação frequente e de qualidade acerca da sua prestação fornecida pelo professor, o clima positivo existente dentro da classe e a organização do trabalho em classe.

Na realização de uma tarefa motora, o aluno ou o atleta necessita de certas informações, fornecidas em grande parte pelo professor, que poderão ser usadas para melhorar ou corrigir a sua prestação nas tarefas seguintes e deste modo melhorar a sua performance desportiva (Seibert & Francis, 2000). Essa informação é designada por feedback pedagógico. Na temática de ensino surge, assim, o conceito de feedback pedagógico, compreendido como uma das variáveis que pode exercer influência sobre o sucesso pedagógico, surgindo, deste modo, como um elemento essencial para a modificação do comportamento e para a prestação dos alunos, corrigindo os seus erros (Pestana, 2006).

O feedback, designado na língua portuguesa por informação de retorno, pode, assim, ser definido como referem Godinho, Mendes, Melo, & Barreiros, (1999: 33) por“(...) retorno de informação ao sistema, como resultado da avaliação do resultado obtido.”

Foram diversos os autores que ao longo dos anos foram fazendo referência á importância do feedback pedagógico e apresentaram as suas próprias definições.

De acordo com Fishman e Anderson (1971, cit. in Sarmento, 2004) define-se feedback pedagógico como comportamento de reação do professor ou do treinador à resposta motora de um aluno ou atleta, com o propósito de mudar essa resposta para que o aluno ou atleta adquira ou realize uma habilidade.

Piéron (1986, cit. in Cruz, 2002) define o feedback pedagógico como a informação que é fornecida ao aprendiz com o objetivo de o auxiliar a repetir os

comportamentos motores corretos, eliminando os comportamentos incorretos. Surge, assim, como uma informação sensorial, com o propósito de indicar alguns aspetos sobre o estado real do movimento do praticante

McGown (1991), entende o feedback como a informação que se recebe após uma resposta, sendo por regra vista como a mais importante variável que ocasiona a aprendizagem, logo a seguir à prática propriamente dita. De acordo com McGown, (1991) a principal função da informação de feedback é a de possibilitar ao executante avaliar a resposta dada, criando uma estrutura de referência de modo que o atleta ou aluno possa detetar erros e tentar corrigi-los.

Na perspetiva de Quina, Costa e Diniz (1995), o feedback pedagógico propicia aos alunos informações relativas à execução de um determinado movimento, constituindo um referencial essencial, para a avaliação da execução do movimento e para eventuais correções.

De acordo com Godinho, Mendes e Barreiros (1995: 217) feedback " (...) é a expressão genérica que identifica o mecanismo de retroalimentação de qualquer sistema processador de informação". É o retorno de informação que permite ao sistema avaliar até que ponto foram cumpridos os objetivos, sendo uma condição necessária para acontecer a aprendizagem.

Schmidt (1993) diz que o feedback é qualquer tipo de informação sensorial sobre o movimento, não exclusivamente com referência a erros.

Por sua vez Carlos (1995), refere que o feedback pedagógico é um instrumento que o professor utiliza para transmitir informação aos seus alunos, e poder influenciar as suas aprendizagens, constituindo-se como um poderoso ato de comunicação e ensino.

De acordo com Nieto (1999), o feedback pedagógico é um conjunto de informações que o aluno recebe de modo a retificar e melhorar todas as tarefas que executa no decurso da aula.

De acordo com Minicucci (2001: 56) "(...) feedback é uma palavra inglesa, traduzida por realimentação, que significa verificar o próprio desempenho e corrigi-lo, se for necessário".

Segundo Souza e Ferreira (2002: 92). " (...) feedback ou retroalimentação é o processo de comunicação que se estabelece com o objetivo de oferecer a

uma pessoa ou grupo, informações sobre o grau de adequação das suas ações às expectativas de quem emite esse retorno”.

Sarmiento (2004) afirma que o feedback no processo aprendizagem, assume uma vinculada importância e pertinência no que se refere a alterações do comportamento.

As definições apresentadas por diferentes autores salientam uma função importante do feedback que se relaciona com a informação, no entanto, deve-se salientar que, além de informação, o feedback pode ter a função motivadora e de reforço, para a execução de uma tarefa ou habilidade.

4.3.1.4 Fundamento para o Feedback Pedagógico

No decurso das aulas os alunos devem poder confrontar o seu desempenho com o modelo ideal de execução transmitido pelo professor através de feedbacks.

Schmidt (1975, cit. in Magill & Schoenfelder –Zohdi, 1976) , refere que o objetivo principal do feedback pedagógico durante a aprendizagem é o de contribuir para o desenvolvimento de uma memória de representação da performance atual. Essa representação é essencial para fornecer a base para a preparação e realização das ações exigidas pela habilidade que está a ser aprendida e para estabelecer um padrão com o qual a execução das ações possa ser comparada e possam ser feitas as necessárias e devidas correções.

Para Pérez e Bañuelos (1997), as razões para o fornecimento de feedback aos atletas relacionam-se com:

- Insuficiente ou errónea interpretação por parte do desportista ou aluno da informação sobre a realização da tarefa;
- Falta de atenção seletiva aos estímulos que vêm a facilitar a atuação e o correto controle da realização da tarefa;
- Carência de informação necessária sobre alguns aspetos de execução difíceis ou impossíveis de obter por si mesmo.

Através do feedback fornecido, pelo professor ou técnico no decurso da interação pedagógica, em situações reais procura-se gerar (Pérez e Bañuelos, 1997):

1. **Motivação:** através da motivação procura-se levar o aluno ou atleta a aumentar o seu esforço ou a sua participação. A motivação por parte dos docentes tem um papel estimulador de atividade dos seus alunos.
2. **Reforço:** o professor ou treinador fornece reforço tanto para ações corretas e incorretas, sendo respetivamente positivo e negativo. Segundo Schmidt (1993), o reforço pode fazer com que o aluno repita ou não determinada ação. Com o reforço positivo o aluno tende a repetir a ação, pois o fator motivacional oferecido pelo professor incentiva a nova tentativa da mesma ação. Em contrapartida, o reforço negativo inibe qualquer tentativa futura, que o aluno possa vir a fazer, pelo que este tipo de reforço deve ser usado com muita cautela.
3. **Informação:** dá informação sobre erros como base para a sua correção

De acordo com Pestana (2006) as finalidades principais do *feedback* são ajudar o aluno ou atleta a realizar algo de diferente no futuro; proporcionar melhorias nas relações interpessoais e melhorar comportamentos e habilidades.

O feedback pedagógico surge, assim, como a reação do professor à prestação cognitiva e/ou motora do aluno relacionada com os objetivos da aprendizagem e como um dos comportamentos de ensino mais influentes na aprendizagem dos alunos, pelo que (Young e King 2000) o professor deve, sempre que for necessário, reforçar a performance dos seus alunos de uma forma positiva e individual.

Segundo Chen (2001) a melhor forma que o professor ou treinador tem para orientar os seus alunos ou atletas é a de acompanhar as suas prestações motoras através do feedback pedagógico. Este fornece aos alunos ou atletas informação suplementar e é um meio de motivação para o aluno (Magill, 2001 c). O professor, ou treinador com a informação que fornece procura munir o aluno ou atleta com indicações e conhecimentos sobre aspetos ligados à realização da tarefa, bem como procura criar os pressupostos para que os

alunos ou atletas possam, de um modo autónomo, operacionalizar os meios e métodos que lhes possibilitem alcançar um determinado objetivo.

Reid et al. (2007), referem que as principais funções do feedback pedagógico são: Motivar, Reforçar e Informar. Para Richheimer & Rodrigues (2000) o feedback pedagógico é um instrumento pedagógico que pode ser usado pelo professor ou pelo treinador, no processo de relação pedagógica, para comunicar com o aluno ou atleta informando-o.

O feedback pedagógico é importante e apresenta diversas funções, mas segundo Williams (2005) apenas apresenta resultados positivos se forem respeitados cinco princípios básicos:

- Qualidade da relação, profissional ou pessoal, que se encontra numa situação de dependência com a qualidade e a quantidade de feedback que cada um recebe do outro.
- Cordialidade.
- O olhar.
- Algumas pessoas exigem mais feedback do que outras, requerendo muita atenção e disponibilidade.
- Não proporcionar feedback a alguém surge como uma espécie de castigo psicológico.

4.3.1.5 Tipos de feedback

Segundo Schmidt (1993) e Franco (2002) o feedback pode ser dividido em intrínseco e extrínseco. O feedback intrínseco (Schmidt 1993) é aquele que chega ao sujeito por meio dos vários sistemas sensoriais. Consiste na informação obtida de forma natural e resultante de uma ação, com todos os seus aspetos, sendo percebido mais ou menos diretamente, sem métodos ou aparelhos, ou seja, através dos órgãos sensoriais e propriocetivos. O feedback extrínseco (Schmidt 1993) é constituído pela informação do resultado aferido

da performance, que é a resposta informada ao executante por algum meio artificial, seja verbal, visual ou sonoro. É a informação sobre a qual o professor ou treinador tem controlo, devendo ter em atenção quando deve apresentá-lo, de que forma e, até mesmo se deve ser apresentado para influenciar a aprendizagem. Deste modo, o feedback extrínseco é fornecido após o feedback intrínseco. Dentro deste tipo de feedback surgem dois tipos particulares de informação: "Conhecimento de Resultado" e "Conhecimento de Performance".

4.3.1.6 Conhecimento da Performance Versus Conhecimento do Resultado

De um modo geral o conteúdo informativo do feedback pedagógico é dividido em duas categorias: Conhecimento da Performance e Conhecimento do Resultado.

O Conhecimento da Performance consiste na informação sobre a natureza do padrão de execução da tarefa, isto é centra-se, essencialmente, sobre o processo (Magill, 2001c). Por sua vez o Conhecimento do Resultado consiste na informação sobre o resultado da resposta motora, ou seja, sobre o produto (Magill, 2001c).

Este torna-se vantajoso nos exercícios em que a realização das ações depende da intervenção de colegas e de adversários, como é o caso dos jogos desportivos coletivos. No entanto, este conhecimento não contribui para melhorar o resultado, pois desvia a atenção da informação do aluno (Boyce, 1991).

Quando se pretende que o aluno ou o atleta adquira uma nova habilidade o conhecimento da performance tem relevância, dado que evidencia os elementos respeitantes ao modelo de execução e as referências concretas sobre a forma como executar a habilidade; no caso de se pretender a aplicação das habilidades deve optar-se pelo feedback pedagógico centrado no Conhecimento do Resultado (Mesquita, 1998 a).

O Conhecimento do Resultado é uma variável muito importante no processo de ensino-aprendizagem, mas o Conhecimento da Performance é útil,

na medida em que fornece informação que não é conhecida pelo aluno ou pelo atleta. Tertuliano et al. (2007) referem ser necessário um número reduzido de informação de Conhecimento de Resultado, uma vez que se essa informação for excessiva os alunos ou praticantes podem não desenvolver os mecanismos necessários para se autocorrigirem.

4.3.1.7 Feedback Pedagógico enquanto Variável Multidimensional

O feedback é uma variável multidimensional, pelo que pode ser analisada por diversas dimensões como: Objetivo; Forma; Direção; Momento; Referencial do movimento, etc.

As dimensões que vão ser analisadas são: a dimensão objetivo; a dimensão forma; a dimensão direção; a dimensão momento e a dimensão referencial geral.

4.3.1.8 Dimensão Objetivo

Na dimensão objetivo a reação à prestação do aluno ou do atleta concretiza-se através da tentativa do professor ou do treinador de mudar ou reforçar a sua performance. O professor ou treinador avalia ou descreve a performance do aluno ou atleta indicando o que ele deve fazer para melhorar.

Esta dimensão pode subdividir-se em cinco categorias: avaliativa, prescritiva, descritiva, interrogativa e afetiva.

O feedback pedagógico assume um caráter avaliativo quando propicia uma estimativa qualitativa do movimento, adotando um cariz de aprovação ou reprovação. O feedback pedagógico é prescritivo quando o professor ou treinador dá conselhos para a próxima execução, focando os aspetos que poderão ser melhorados nas tentativas seguintes. Quando o objetivo é descritivo, o professor ou treinador descreve o movimento que foi realizado pelo aluno ou atleta, na sua totalidade ou em partes específicas, recordando os principais critérios de realização do movimento. Realiza-se uma comparação

da atuação do aluno ou do atleta com o modelo ideal de execução (Piéron, 1992). A categoria interrogativa define-se como o questionamento do aluno ou do atleta sobre a sua percepção relativamente à sua própria execução, de modo a levá-lo a refletir sobre os seus erros ou sobre os meios de se autocorrigir (Piéron, 1992). A dimensão afetiva visa no essencial o encorajamento e incitamento ao esforço, procurando influenciar a motivação do aluno ou praticante (Chen, 2001).

O feedback pedagógico avaliativo tem um papel de reforço importante, devendo ser usado, essencialmente, nas fases iniciais da aprendizagem, sobretudo nos escalões etários mais baixos. As dimensões prescritivas e descritivas assumem um papel mais informacional, devendo ser usados em fases mais desenvolvidas da aprendizagem (Siedentop, 1983 cit. in Mota, 1989). Piéron e Delmelle, (1982, cit. in Piéron, 1992) num estudo que realizaram constataram que a reação descritiva se encontra associada a mudanças mais frequentes nos alunos que se encontram na fase final da sua escolaridade ou naqueles que apresentam uma boa experiência motora; por sua vez a prescritiva parece ser mais eficaz entre alunos ou praticantes mais jovens (Richheimer & Rodrigues, 2000). De acordo com Reid et al (2007) as atletas do sexo feminino preferem que o professor ou treinador tenha um comportamento mais autocrático, fornecendo mais feedback pedagógico extrínseco e direto que as oriente na aquisição de melhores desempenhos.

4.3.1.9 Dimensão Forma

O professor ou treinador para informar os seus alunos ou atletas socorre-se de diversos canais de comunicação, como a verbal, ou pode associar a palavra a uma imagem ou a uma ajuda cinestésica.

Numa situação de reação visual é a demonstração do erro ou do modo de execução correto que constitui o feedback pedagógico. Pode ocorrer uma situação de feedback pedagógico auditivo e neste caso a reação do professor ou do treinador é exclusivamente verbal/oral. No caso de reação cinestésica, o professor ou o treinador procura mudar a prestação do aluno ou do atleta através de ajudas e de manipulações corporais. Nesta dimensão pode verificar-

se algumas combinações de categorias como a auditivo-visual, sendo a demonstração acompanhada de comentário explicativo da forma de execução, ou ainda a auditivo-cinestésica, sendo a manipulação completada com intervenção verbal (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990)

Na perspectiva de Rosado (1997) deve existir uma combinação de feedbacks, sobretudo auditivo-visual e auditivo-cinestésico, uma vez que o caráter misto possibilita ao aluno ou ao atleta receber a mensagem de formas diferentes e, deste modo, pode-se ultrapassar possíveis insuficiências de compreensão, que o uso de uma só forma de emissão pode causar.

4.3.1.10 Dimensão Direção

A dimensão direção pode ser subdividida em três categorias, em função do destinatário da informação que pode ser individual, subgrupo ou coletivo (Sarmiento, 2004).

4.3.1.11 Dimensão Momento

O feedback pedagógico pode acontecer em três momentos diferentes: durante a execução, após a execução ou de forma retardada.

De acordo com Sarmiento (2004) os efeitos do feedback pedagógico são mais duradouros quando são emitidos imediatamente após a execução, no entanto se acontecer durante a execução pode ajudar a regular o próprio movimento.

4.3.1.12 Dimensão Referencial Geral

Nesta dimensão procura-se distinguir se o professor ou o treinador se centra no conhecimento da performance ou no conhecimento do resultado (Piéron, 1999).

O feedback pedagógico é importante no desempenho dos alunos nas aulas de Educação Física, mas também durante o processo de treino. Nos dois

contextos o objetivo do feedback pedagógico é o de auxiliar os alunos, ou os atletas a desenvolverem as suas capacidades psicomotoras (Rodrigues & Sequeira, 2004).

4.3.1.13 Conclusão

O feedback pedagógico assume relevância num ensino de qualidade, sendo um elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita, 1998 a) e é uma das variáveis com maior valor preditivo de um ensino eficaz (Mesquita, 2000).

A informação transmitida pelo professor é a função mais importante do processo de instrução, pois, através dela a matéria pode tornar-se mais compreensível para os alunos. Assim, no processo de formação dos alunos o Feedback pedagógico exerce influência sobre o sucesso pedagógico e é um elemento essencial para modificar o comportamento e prestação motora (Pestana, 2006). Ele possibilita ao aluno, ou ao atleta confrontar-se com o seu desempenho e exerce influência sobre a sua prestação motora a curto e a longo prazo (Mesquita, 2000).

De um modo geral, existem dois tipos de feedback: intrínseco e extrínseco. O feedback intrínseco acontece através sentidos do praticante e é importante para a perceção de erros. O feedback extrínseco surge como um fator essencial para a aprendizagem e para a performance.

O feedback educativo deve ser direto e relativo a cada tarefa/atividade realizada, sendo importante que o aluno perceba como o seu desempenho está a ser testado e o que é valorizado no seu progresso (Beurlen, Coelho e Kenski, 2006). Sendo uma das funções do feedback educativo a de corrigir erros, é desejável adaptar o conteúdo do feedback às características individuais dos alunos, e adequá-lo aos ambientes e aos produtos de aprendizagem.

A importância do feedback na aprendizagem vai para além dos alunos aprenderem e melhorarem a sua habilidade, uma vez que também se encontra relacionado com a própria perceção de competência e satisfação dos alunos.

4.3.1.14 Bibliografia

Boyce, A. (1991) The effects of an instructional strategy with two schedules of augmented KP feedback upon skill acquisition of a selected shooting task. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 47-58.

Carlos, A. (1995). Importância do Feedback no Ensino das Atividades Físicas. *O Professor*, III (42), 25-32.

Chen, D. (2001) Trends in augmented feedback pedagogic and tips for the practioner. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72 (1), 32-36.

Cruz, J. (2002) A intervenção pedagógica do treinador de Hóquei em Patins: estudo aplicado em treinadores do escalão de infantis A. Porto: FCDF-UP. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Franco, F. J. F. El tratamiento de la información: la necesidad del *feedback*. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Revista Digital. Buenos Aires, ano 8, n. 50, jul. 2002.

Godinho, M.; Mendes, R.; Barreiros, J (1995). Informação de Retorno e Aprendizagem. *Horizonte*. Lisboa: Livros Horizonte, v. 11, n. 66, p. 217-220, mar./abr.

Magill, R (2001c) The effect of augmented feedback on Skill Learning. In R. Magill (Ed), *Motor Learning Concepts and Applications* (6ª ed., pp 218-234). New York: The McGraw- Hill Companies, Inc.

McGown, C. (1991) O ensino da técnica desportiva. *Treino Desportivo*, II série, n.22, p.15-22, dez..

Mesquita, I (1998 a) A instrução do treinador no contexto dos jogos desportivos coletivos. *Treino Desportivo*, Outubro (Edição Especial) 55-58.

Mesquita, I (2000) *A Pedagogia do Treino. A formação em jogos desportivos coletivos* (2º ed.) Lisboa: Livros Horizonte.

Minicucci, A., (2001) *Relações humanas: psicologia das relações interpessoais*. 6ª ed., São Paulo: Atlas.

Mota, J. (1989) As funções do feed-back pedagógico. *Revista Horizonte*, VI(31), 23-26.

Nieto, D. (1999). *Bases Elementales del Aeróbic. Aspectos y Recursos Didáctico sen el Proceso de Enseñanza*. Madrid: Editorial Gymnos.

Pérez, L. M.; Bañuelos, F. S. (1997) *Rendimiento Deportivo: Claves para la Optimización de los Aprendizajes*. Madrid: Gymnos

Pestana, G. (2006) O Sucesso comunicativo nas atividades desportivas. Estudo do feedback do treinador e do desportista no ensino das atividades desportivas. *Horizonte XXI* (124), 29-35.

Piéron, M. (1992) Reactions a la prestation (Rétroactions – feedback). In *Pédagogie des activités phisiques et du sport*. Paris: Revue EPS.

Piéron, M. (1999) El Professo. In M. Piéron (Ed), *Para una Enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas*. Barcelona: Inde Publicaciones.

Quina, J., Costa, F. C., & Diniz, J. (1995). Análise da Informação Retida pelos Alunos em Aulas de Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* (12), 9-29.

Reid, M., Crespo, M., Lay, B., & Berry, J (2007) Skill acquisition in tennis: Research and current practice. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 10(1), 1-10.

Richheimer, P. & Rodrigues, J. (2000) O feedback pedagógico nos treinadores de jovens em Andebol. *Treino Desportivo* (Dezembro), 36-47.

Rodrigues, J. & Sequeira, P. (2004) O comportamento do treinador de Andebol nos escalões de formação. Análise do feedback e das decisões pré-interativas no treino. In V. Ferreira & P. Sarmiento (Eds.), *Formação Desportiva. Perspetivas de estudo nos contextos escolares e desportivo* (pp. 297-222). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A. & Ferreira, V. (1990) *Pedagogia do Desporto II – Instrumentos de observação sistemática da*

educação física e desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Sarmiento, P. (2004) *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH-UTL

Schmidt, R. (1991) *Motor learning & performance: from principles to practice* Champaign, IL: Human Kinetics.

Schmidt, R. A. (1993) *Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática*. Tradução Flávia da Cunha Bastos; Olívia Cristina Ferreira Ribeiro. São Paulo: Movimento, Cap. 19, p. 227-259: *feedback* para Aprendizagem de Habilidade.

Seibert, R., & Francis, L. (2000) *Group Fitness Instructur Manual*. ACE's Guide For Fitness Professionals, In D. Green (Ed.), *Teaching a Group Exercise Class*. San Diego: ACE.

Souza, A. R.; Ferreira, V. C. P. (2002) *Introdução à administração: uma iniciação ao mundo das organizações*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Pontal.

Tertuliano, I., Ugrinowtsch, A., Ugrinowtsch, H. & Corrêa, U. (2007) Efeitos da frequência de feedback na aprendizagem do saque do voleibol. *Revista Portuguesa da Ciências do Desporto*, 7(3) , 328-335.

Young, D., & King, A. (2000) *Group Fitness Instructor Manual*. ACE's Guide for Fitness Professionals In D. Green (Ed.), *Adherence and Motivation*. San Diego: ACE.

5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

Última etapa de um processo e ciclo formativo, o Estágio Profissional assume como referido ao longo do relatório, uma importância preponderante na diminuição do *GAP* entre a componente letiva e prática da atividade de docência.

Nesta vertente prática o feedback pedagógico assume relevância num ensino de qualidade, sendo um elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita, 1998) e é uma das variáveis com maior valor preditivo de um ensino eficaz (Mesquita, 2000).

A informação transmitida pelo professor é a função mais importante do processo de instrução, pois, através dela a matéria pode tornar-se mais compreensível para os alunos. Assim, no processo de formação dos alunos o Feedback pedagógico exerce influência sobre o sucesso pedagógico e é um elemento essencial para modificar o comportamento e prestação motora (Pestana, 2006).

Se todos os pressupostos acima referidos eram já algo bem cimentado no meu pensamento académico, resultante da experiência letiva e da prática na escola D.Dinis, a verdade é que com a elaboração deste relatório tornou-se ainda mais claro.

A elaboração deste documento e a prossecução dos objetivos aos quais me tinha proposto, exigiu da minha pessoa uma reflexão crítica aprofundada, sobre todo o meu percurso e uma análise crítica dos acontecimentos ocorridos durante o estágio profissional.

Só através da prática foi possível compreender as minhas dificuldades tendo colmatando estas da melhor forma possível baseadas nas minhas crenças e conhecimento pedagógico. Entre a gestão da aula ao controlo da turma que foram os pontos onde senti mais dificuldades, estes foram aqueles que me fizeram lutar mais para melhorar o meu ensino. Com a ajuda do professor cooperante penso que esses pontos menos positivos tornaram-se menos salientes estando ciente que o trabalho nesta área não pode ser esquecido e deve ser melhorado.

Este estágio não serviu só para aprender a ser professor, mas junto da nossa profissão caminha lado a lado a comunidade educativa, não podendo esquecer que foi também uma experiência excecional, pois o contato com outros docentes, com os encarregados de educação e até mesmo com o

pessoal não docente, faz-nos moldar a nossa personalidade e exige de nós um conhecimento aprofundado sobre a escola e a sua respetiva envolvência.

Percebi que não basta ter o conhecimento teórico e aplicá-lo na prática, pois a docência não tem receita, todos os dias deparei-me com situações diferentes que tive de resolver segundo as minhas crenças, valores e conhecimentos, não havendo modelo para isto.

O Estágio profissional foi a última fase do meu percurso como estudante. Nesta nova etapa avistam-se grandes dificuldades, pois a docência não está enveredada por caminhos fáceis. Ainda assim, sou da opinião que independentemente das dificuldades em que nos encontramos para poder lecionar, não devemos nunca deixar de parte aquele que é o nosso sonho, ser professor de Educação Física.

Não poderia concluir este trabalho, sem referir o quanto se revelou importante, não apenas o Estágio Profissional, mas também a elaboração do relatório, pelos motivos acima referidos. É verdade corresponder a um passo importante num percurso académico e profissional, mas que também deixa sem dúvida a sua marca num percurso de vida pessoal, repercutindo-se para o resto das nossas vidas, pois quem passa por nós deixa um pouco de si e leva um pouco de nós!

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1987). *Supervisão da prática pedagógica : uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* . Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Amaral, M. J et al. *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão*. In: ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.

Carrasco, J. B. (1985). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.

Carreiro da Costa, F (1991). *A investigação sobre a eficácia pedagógica*.

Cortesão, L., & Torres, M. A. (1983). *Avaliação pedagógica*. Porto: Porto Editora.

Costa, F., Carvalho, L. M., Onofre, M. S., Diniz, J. A., & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física - concepções, investigação, prática*. FMH

Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora (p. 58)

García, C. M. (1995). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Barcelona: Porto Editora.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Edições ISMAI.

Marques, R. (1983). *Mudar a escola novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.

Matos, Z. (2011). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Metzler, M. W., & Tjeerdsma, B. L. (1999). *Assessment of Physical Education Teacher Education Programs*. USA: NASPE.

Monteiro, M. V., & Monteiro, M. D. A. F. (1996). *O professor e o ensino eficaz uma perspectiva psicopedagógica*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Departamento de Educação Física e Desporto.

Nascimento, J. V. (2012). *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação á intervenção*. Florianópolis.

Oliveira, J. H. B. d., & Oliveira, A. M. B. d. (1999). *Psicologia da educação escolar* (2ª ed ed.). Coimbra: Almedina.

Queiroz, G. R. P. C. (2001). Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. *Educação & Sociedade*, 22, 97-119.

Roldão, M. d. C. (1995). *O Director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosales, C. (1972). *Avaliar e reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições Asa.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in psysical education*. Mountain View: Mayfield.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Tani, G., Bento, J. O., & Patersen, R. D. (2006). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

7. ANEXOS

Anexo 1 – Planificação das aulas no 2º período

ANO:8º TURMA A

Horário: 3ªF 10:10/ 5ªF 10.10

MESES	DIAS	ESPAÇO	DISTRIBUIÇÃO DA MATÉRIA	Nº DE HORAS /U.T.	Nº DA AULA
Janeiro	3 T	3	Avaliação diagnóstica Voleibol	1 de 21	36
	5 Q	G	Ginástica e milha	12 e 13 de 22	37 e 38
	10 T	12	Avaliação diagnóstica Voleibol	2 de 21	39
	12 Q	1	Voleibol Passe e deslocamentos	3 e 4 de 21	40 e 41
	17 T	1	Voleibol Jogo 4x4 e teste da agilidade		42
	19 Q	12	Voleibol passe, deslocamento e manchete	5 e 6 de 21	43 e 44
	24 T	3	Voleibol (Manchete)	7 de 21	45
	26 Q	3	Não há aula		46 e 47
	31 T	3	Ginástica acrobática (avaliação diagnóstica)	1 de 8	48
Fevereiro	2 Q	G	Ginástica	2 e 3 de 8	49 e 50
	7 T	12	Teste das jardas		51
	9 Q	1	Voleibol	8 e 9 de 21	52 e 53
	14 T	1	Teste escrito		54
	16 Q	12	Voleibol	10 e 11 de 21	55 e 56
	23 Q	3	Voleibol	12 e 13 de 21	57 e 58
	28 T	3	Correção do teste		59
Março	1 Q	G	Ginástica acrobática	4 e 5 de 8	60 e 61
	6 T	12	Ginástica acrobática	6 de 8	62
	8 Q	1	Voleibol	14 e 15 de 21	63 e 64
	13 T	1	Voleibol avaliação	16 de 21	65
	15 Q	12	Ginástica Acrobática	7 e 8 de 8	66 e 67
	20 T	G	Voleibol (Avaliação)	19 de 21	68
	22 Q	3	Voleibol Auto avaliação	20 e 21	69 e 70

Anexo 2- Unidade Temática de Voleibol 8º- A

Professor: José Soares e estudante estagiária Cristina Sousa														
		Aulas	1-3 J	2- 10 J	3 e 4 - 12 J	5 e 6 - 19 J	7 – 24 J	8 e 9 – 9 F	10 e 11 – 16 F	12 e 13 – 23 F	14 e 15 – 8 M	16– 13 M	17 e 18– 15 M	19 – 20 M
Habilidades Motoras	Relação com bola	Conteúdos												
		Passe	AD	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	A
		Deslocamentos			I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	A
		Manchete	AD	AD		I/E	E	E	E	E	E	E	C	A
		Serviço por Baixo	AD	AD				I/E	E	E	E	E	C	A
		Serviço por Cima	-	-				I/E	E	E	E	E	C	A
		Remate	-	-						I/E	E	E	C	A
		Bloco	-	-						I/E	E	E	C	A
		Passe de Costas	-	-							E	E	C	A
	Estruturação do espaço	Ofensivo (1-2-1)	-	AD							E	E	C	A
		Defensivo (1-2-1)	-	AD							E	E	C	A
	Comunicação na Ação	Entreajuda	-	AD						I/E	E	E	C	A
		Cooperação	-	AD						I/E	E	E	C	A
	Jogo cooperação Reduzido 1x1		-	-	I/E	E		E	E	E	E	E	C	A
	Jogo Reduzido 2x2		-	-	I/E	E		E	E	E	E	E	C	A
	Jogo Reduzido 3x3		-	-				I/E	E	E		E		A
	Jogo Reduzido 4X4		AD	AD						I/E	E	E	E/C	A
Cultura Desportiva	Regras	Dimensões do campo, Duração do jogo, Nº Jogadores	-	-					I/E			E	C	A
		Sistema de pontuação, bola fora	-	-						E		E	C	A
		Rotação dos jogadores, substituições	-	-						I/E		E	C	A
		Bola na rede, faltas	-	-							E	E	C	A
Aptidão física	Resistência		-	-	I/E	E		E	E	E	E	E	C	
	Força		-	-	I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	A
	Flexibilidade		-	-		I/E				E	E	E	C	A
Aspetos Psico-sociais	Cooperação, interesse, entre-ajuda, motivação, empenho, disciplina, fair-play		-	-		E		E	E	E	E	E	C	A

Anexo 3- Plano de aula pertencente ao 3º Período

Professor cooperante: José Soares	Ano/Turma: 8ªA	Data: 24-05-2012	Material: Colchões
	Nº Alunos: 22	Hora/Duração: 75'	
Unidade Didática: Ginástica	Sessão nº 5 e 6 de 8	Espaço: G2	
Função Didática: Exercitação			

Objetivos da Aula: Avaliar a força e flexibilidade do aluno. Trabalhar os rolamentos e apoio facial invertido em forma de sequência. Promover a autonomia e trabalhar a força nos MS, abdominais e MI.

		Objectivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem/ Organização Alunos-Professor	Componentes críticas
INICIAL	25'	<p>Ativar e predispor o aluno fisicamente e mentalmente para a realização da aula.</p> <p>O aluno realiza exercícios de flexibilidade nos MS e MI, mantendo as posições 15 segundos, ou fazendo 15 repetições de lançamentos, conseguindo uma maior amplitude nas articulações solicitadas.</p>	<p>O aluno corre durante 2 minutos. Realização de exercícios de mobilização articular e no final alongamentos.</p> <p>Trabalho de flexibilidade 2 series (repetir no final de cada serie)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Junto ao espaldar, com os MS e MI em extensão e flexão do tronco à frente; - com as mãos no espaldar de frente para o mesmo, fazer lançamentos do MI esquerdo atrás 15 vezes e depois trocar de perna. - de costas para o espaldar com os braços em extensão acima da cabeça e a agarrar o espaldar, fazer lançamentos para a frente - de lado, com uma mão só apoiada, fazer lançamentos laterais. - Em posição de "4" o aluno apoia as mãos viradas para trás - Sentado o aluno coloca os braços em extensão para trás, tentando juntar as mãos atrás das costas. <p>Os alunos realizam espargatas frontais, e de seguida realizam enrolamentos, colocando os pés junto à cabeça, por fim rolamentos à frente e à retaguarda nos colchões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Correr á volta do campo, a uma velocidade média. - Manter as pernas e os braços em extensão completa; - Balançar as pernas o mais alto que conseguirem; - Virar as mãos para trás - Procurar alinhar o pé em maior eixo com a perna.
	35'	<p>O aluno realiza o avião mantendo os MI em completa extensão, grande afastamento dos MI, ligeira inclinação do tronco à frente e olhar em frente.</p> <p>O aluno realiza o rolamento á frente MI afastados colocando as mãos á largura dos ombros, viradas para a frente, realizando impulsão nos MI, pondo as mãos longe do apoio dos pés, tendo os MI estendidos e só afastar no final do enrolamento, finalizando com uma boa flexão do tronco á frente para permitir a repulsão dos MS entre os MI.</p> <p>O aluno realiza o rolamento á retaguarda colocando os joelhos ao peito, encostando o queixo ao peito, colocando as mão junto às orelhas para iniciar e durante o enrolamento as mãos no solo á largura dos ombros e viradas para a frente, mantendo o corpo bem fechado durante o enrolamento.</p> <p>O aluno realiza o rolamento á retaguarda MI afastados, com os joelhos ao peito, encostando o queixo ao peito, colocando as mão junto às orelhas para iniciar e durante o enrolamento as mãos no solo á largura dos ombros e viradas para a frente, mantendo o corpo bem fechado durante o enrolamento e afastando os MI na fase aérea, finalizando com a repulsão das mãos no solo para se levantar.</p> <p>O aluno realiza o apoio facial invertido, colocando as mãos no solo á largura dos ombros, dedos afastados e mãos viradas para a frente, colocando as mãos a realizar um triângulo com a cabeça, MS em extensão completa, fazendo uma boa impulsão dos MI, mantendo o corpo em alinhamento, finalizando em rolamento á frente.</p> <p>O aluno realiza a extensão do tronco, elevando ao máximo o tronco, levantando o queixo do solo, mas sem fazer a extensão do pescoço.</p>	<p>Os alunos treinam a sequência:</p> <p>Avião, Tesoura, rolamento á frente engrupado, rolamento á frente MI afastados, Meia pirueta, rolamento á retaguarda MI afastadas, rolamento á retaguarda engrupado, afundo, apoio facial invertido</p> <p>Existirão 4 rolos:</p> <p>O grupo 1 e 2 realizam nos 2 rolos sendo um deles para situações de aprendizagem. Os grupos 3 e 4 trabalham a sequência normal nos outros 2 rolos.</p> <p>Grupo 1 – (nível 1) Sara, Joana, Maria Sousa, Luis, Joel.</p> <p>Grupo 2 – (nível 1) Carlos, Pedro, João Figueira, Helder, Eduardo, André.</p> <p>Grupo 3 (nível 2) – Barbára, Ana e Maria Vilela, Júlio e Ricardo.</p> <p>Grupo 4 (nível 2) - Tomas M, Edgar, Tomas C, João Ribeiro e Fábio.</p> <p>Será afixado em cada rolo um papel com a sequência para que possam realizá-la de forma fluida, sem grandes interrupções e desta forma decorá-la.</p> <p>Enquanto alguns alunos estão em inatividade, chamarei por eles para realizarem o teste da extensão do tronco.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pernas bem estendidas; - Eleva ao máximo a perna livre; - Inclina ligeiramente o tronco - Olha para a frente. - Rolamento á frente MI afastados: - Afastar as pernas na fase aérea; - Para levantar fletir o tronco á frente e fazer repulsão dos MS. - Rolamento á retaguarda: - Colocar as mãos junto as orelhas e queixo ao peito - Rolamento á retaguarda MI afastados: - Queixo ao peito; - Afastar os MI na fase aérea. - Apoio facial invertido: - Mãos a formar um triângulo com a cabeça; - Bacia para cima; - Manter os MS e MI sempre em extensão completa.
	10'	O aluno realiza trabalho de força nos MS, abdominais e MI respeitando o número de repetições.	Trabalho de força: 30 abdominais; 20 agachamentos; 10 flexões (quem tiver mais dificuldades realiza em plano inclinado nos espaldares.)	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar os abdominais como no fitnessgram; -
F	5'	O aluno coloca os colchões no sítio e inscreve-se na atividade do dia 8 de junho.	Os alunos pegam nos colchões e colocam-nos no sítio de arrumo. Os alunos tomam conhecimento da atividade do dia 8 de junho e inscrevem-se.	- Dois a dois a levar os colchões.

